

# Mädchen im Sportspiel: Analysen zur Identitätsentwicklung im Jugendalter

## Dissertation

zum Erwerb des akademischen Grades Dr. phil.

im Fachbereich 2  
Erziehungswissenschaften, Psychologie,  
Sport- und Bewegungswissenschaften

Universität Duisburg-Essen  
Standort Essen

vorgelegt von  
Jessica Süßenbach,  
geboren am 28.06.1969 in Hamburg.

Datum der Disputation: 01.09.2003

Gutachter/in: Prof. Dr. Renate Nestvogel  
Prof. Dr. Werner Schmidt  
Prof. Dr. Roland Naul

---

1	Einleitung	4
1.1	Zum Forschungsstand	12
2	Die Lebensphase Jugend	15
2.1	Transaktionale Sozialisationsmodelle	16
2.1.1	Aufwachsen im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit	20
2.2	Das Konzept der Entwicklungsaufgaben	26
2.2.1	Familie – Ablösung und Unabhängigkeit	30
2.2.2	Peer-Group – Aufbau eines Freundeskreises	32
2.2.3	Medien und Technik	33
2.2.4	Bildung und Qualifikation	34
2.2.5	Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems	36
2.2.6	Sicherheit im Umgang mit dem eigenen Körper	37
3	Identitätstheoretische Überlegungen	41
3.1	Der Identitätsbegriff von Erikson	42
3.2	Das Identitätsprojekt als soziale Konstruktion	43
3.2.1	Kohärenz und Authentizität als Syntheseleistungen	44
3.2.2	Anerkennung und Zugehörigkeit	46
4	Die Sportkarriere aus entwicklungstheoretischer Sicht	50
4.1	Das Selbstkonzept	52
4.1.1	Das Fähigkeits-Selbstkonzept	57
4.2	Soziale Beziehung und Unterstützung im Sportverein	60
4.3	Zwischenfazit	62
5	Das Geschlecht als soziale Konstruktion im Sport	63
5.1	Das Sportsystem – eine „Männer-Bastion“?!	64
5.1.1	Sport(spiel) in den Medien	67
5.2	Die „Sportspiel-Sozialisation“ von Mädchen	72
5.3	Zusammenfassung der theoretischen Rahmenkonzeption	75

---

6	Anlage und Methodik der Studie	79
6.1	Ursprünge und Charakteristik qualitativer Forschung	79
6.2	Zur konzeptionellen Angemessenheit	80
7	Dokumentation des Forschungsprozesses	83
7.1	Die Fallauswahl	84
7.2	Das Leitfaden-Interview	85
7.2.1	Entwicklung des Interview-Leitfadens	85
7.2.2	Qualitative Beobachtung	87
7.3	Die Erhebung	88
7.3.1	Kontaktaufnahme	88
7.3.2	Durchführung der Interviews	89
7.4	Die Datenanalyse	89
7.4.1	Codieren	90
7.4.2	Gewinnung der Schlüsselkategorien	93
7.4.3	Fallvariablen	94
8	Zusammenfassung der Interviews: Grundlegende Themen	96
8.1	Beschreibung der Stichprobe	96
8.2	Der Weg zum Sportspiel – Einordnung in die Sportbiographie	97
8.3	Was schätzen die Mädchen am Sportspiel?	100
8.4	Das subjektive Sportverständnis und sportbezogene Orientierungen	102
9	Sportspielspezifische Aspekte aus Sicht der Mädchen	105
9.1	Umgang mit Erfolg und Leistung	105
9.2	Gemeinschaft	110
9.3	Vereinsungebundene Sportaktivitäten	112
9.4	Geschlechterverhältnisse – „Bezugssystem männlich?!“	116
9.5	Sportunterricht in der Schule	118
9.6	Bedeutung der Trainer/in	123
9.7	Zwischenfazit	131

---

10	Lösung von Entwicklungsaufgaben	133
10.1	Emotionale Ablösung vom Elternhaus – Gewinnung von Unabhängigkeit	133
10.2	Der Umgang mit dem eigenen Körper	135
10.3	Beziehungen zu Gleichaltrigen	138
10.4	Schule und Zukunftsplanung	141
10.5	Der Umgang mit Medien und Konsumgütern	143
10.6	Entwicklung von Werteorientierungen und Sozialkompetenz	144
10.7	Zusammenfassung	146
11	Kontrastive Falldarstellungen	148
11.1	Jana – Die Spezialistin	148
11.2	Julia – Die Allrounderin	153
11.3	Sabrina – Die „Social“-Spielerin	157
12	Typenbildung – „...vom Einzelfall zu allgemeinen Aussagen“	160
12.1	Typologie der Sportspielerinnen	161
13	Fazit	164
13.1	Merkmale einer gelingenden weiblichen Sportspielkarriere	167
13.2	Wo liegen Problembereiche?	170
13.3	Ausblick	174
	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	176
	Literaturverzeichnis	177
	Anhang	188

## 1 Einleitung

Sport- und Bewegungsaktivitäten sind für fast alle Kinder und Jugendlichen die liebste Freizeitbeschäftigung. Repräsentative Jugend-Sport-Studien (vgl. Baur & Burrmann, 2000; Brettschneider & Kleine, 2002; Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996; Schmidt 2002b; internationaler Vergleich bei Naul, 1998) und DSB-Statistiken sprechen eine deutliche Sprache. Der Sportverein ist unangefochten die Nr. 1 der jugendlichen Freizeitorganisationen, denn keine andere erreicht einen Organisationsgrad von mehr als 5 %. Sportliche Aktivitäten gehören für die meisten Kinder und Jugendlichen zu ihrem normalen Alltagsleben. So sind nach jüngsten repräsentativen Studien vier von fünf Jugendlichen während ihrer Schulzeit irgendwann einmal Mitglied eines Sportvereins.

Wie in allen Lebensbereichen sind auch im Feld des Sports Annäherungstendenzen der Geschlechter festzustellen. Zwar treiben Mädchen im Verhältnis zu Jungen weniger Sport und weniger regelmäßig, doch ist die Zahl der weiblichen Sporttreibenden in den letzten Jahren rapide gewachsen. Dennoch ist im Sport wie auch in anderen Alltagsbereichen eine geschlechterdifferente Partizipation zu verzeichnen. Insgesamt entscheiden sich weibliche Jugendliche seltener als ihre männlichen Altersgefährten für den Sportverein.

Aus den großen Jugend-Sport-Studien werden typische Orientierungen und Handlungsmuster von Mädchen im Feld des Sports abgeleitet, die dazu „verführen“ das komplexe Sportsystem in eine weibliche und eine männliche Welt zu kategorisieren.

- Für Mädchen steht zumeist die ästhetische Präsentation und Modellierung des Körpers im Mittelpunkt. Neben den klassischen Mädchensportarten Turnen, Tanzen und Reiten erfahren auch Fitness-Studios einen starken Zulauf vom weiblichen Geschlecht. Diese kommerziellen Anbieter ermöglichen zudem eine individuelle Form der Nutzung und lösen die Verbindlichkeiten des Vereins auf.
- Mädchen bevorzugen andere Settings (Reitschulen, Tanz-Studios) als Jungen. Für Mädchen ist das ‚soziale setting‘ des Sporttreibens von Bedeutung; sie suchen bei ihren Sportaktivitäten soziale Nähe und bevorzugen daher (meist) Partnerinnen aus dem individuellen Umfeld.
- Dagegen sind Mädchen seltener in Sportspielen zu finden, in denen der Körper als Mittel der riskanten Auseinandersetzung mit anderen und der Umwelt eingesetzt wird. Trotz Zuwächsen in den Mannschaftssportarten, erfreuen sich weiterhin Einzelsportarten bei Mädchen großer Beliebtheit, bei denen kein eigentlicher Gegner präsent ist und in denen keine direkten körperlichen Kontakte und kämpferischen Auseinandersetzungen

stattfinden. Aus dem Kanon der Rückschlagspiele sind Volleyball, Badminton und Tennis für Mädchen interessant.

- Mädchen mögen den Schulsport weniger als Jungen.

Mit Blick auf die umfassenden meist quantitativ ausgerichteten Studien bleibt weiterhin festzuhalten, dass das männliche Sporttreiben von Motiven wie Leistung, Wettkampf und Konkurrenz geprägt ist, während die meisten Mädchen ihren Sport eher aus sozial-kommunikativen und ästhetischen Gründen betreiben und weniger wettkampforientiert sind.

Zudem neigen Jungen zu positiveren Selbstbeurteilungen als Mädchen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit. Brettschneider und Kleine (2002, S. 269) kommen diesbezüglich in ihrer Studie zu ähnlichen Befunden wie vorangehende Studien und stellen bei weiblichen Jugendlichen eine geringere Differenz zwischen objektiver motorischer Leistung und subjektiver Fähigkeitseinschätzung fest.

Auffällig erscheinen auf den ersten Blick Befunde zu den Sportaktivitäten außerhalb des Vereins. Mädchen treiben im Verhältnis zu Jungen häufiger in vereinsungebundenen Kontexten Sport, wobei allerdings zu bedenken ist, dass der Sport außerhalb des Vereins als Ergänzung zum vereinsgebundenen Jugendsport zu sehen ist. Vereinssportlerinnen sind auch in der Freizeit wesentlich häufiger und länger sportlich aktiv als reine Freizeitsportlerinnen. Außerdem sind die hauptsächlich von Mädchen betriebenen Sportaktivitäten Reiten, Tanzen oder Fitness oft in kommerziellen Kontexten zu finden.

Die bevorzugten Sport- und Bewegungsaktivitäten von Mädchen außerhalb des Vereins sind Radfahren, Schwimmen, Inlineskaten, Joggen und Reiten – mit Abstand folgen Volleyball/Beachvolleyball, Badminton und Basketball/Streetball. Bei den Jungen dominiert eindeutig Fußball vor Basketball/Streetball; grundsätzlich orientieren sich die Sportaktivitäten der Jungen an wenigen Sportarten, während bei den Mädchen ein erweitertes und vielfältigeres Spektrum zu erkennen ist (vgl. u. a. Brettschneider & Kleine, 2002, S. 112 ff.).

#### *Geschlechterdifferenzen - (nur) eine Frage des Geschlechts?*

Allerdings muss bei der „ex post“-Auswertung und Interpretation der Daten unter Geschlechterperspektive berücksichtigt werden, dass geschlechterdifferenzierende Befunde häufig als unabhängige Variable ermittelt werden und ohne angemessene Berücksichtigung kultureller Bedingtheit oder einen Bezug zu Wert- und Machtaspekten der Geschlechterverhältnisse im untersuchten Feld bleiben (Hartmann-Tews & Rulofs, 1998; Gieß-Stüber, 2000).

Oder sie werden sozialisationstheoretisch eingeordnet und im Zusammenhang mit Merkmalen geschlechtstypischer jugendlicher Entwicklung gedeutet – so werden die Differenzen der Jugendlichen bei deren Geschlechtszugehörigkeit

verortet und als hinzunehmendes und feststehendes Faktum vermittelt (ebd.). Die Gefahr der Produktion unreflektiert produzierter Artefakte besteht, wenn Hintergrundvariablen nicht kontrolliert werden. Denn auf diese Weise werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern ermittelt und nicht zwischen unterschiedlichen biografischen und alltäglichen Erfahrungen.

Die Suche nach geschlechterdifferenzierenden „typischen“ Sozialisationsbedingungen vernachlässigt aber die Unterschiede innerhalb der Geschlechter. Untersuchungen zu Geschlechterstereotypen und geschlechtstypischen Verhalten machen deutlich, dass die Variationen innerhalb der Geschlechtergruppen oft viel größer sind als zwischen den Geschlechtern. Man spricht nicht von geschlechtsspezifischen, sondern von geschlechtstypischen Charakteristika hinsichtlich Verhaltens- und Eigenschaftsdimensionen (vgl. u. a. Alfermann, 1995).

Die im Vergleich zu Jungen geringere Beteiligung von Mädchen im Bereich der Sportspiele sowie die auffallende Abkehr im Verlauf der Adoleszenz wird auf Basis von den meist querschnittlich angelegten Survey-Studien in geschlechtstypischen Sinnrichtungen und Motiven sowie sportbezogenen Orientierungen und Einstellungen gesehen. Diese Geschlechterdifferenzen werden erklärt und gedeutet mit dem Aufwachsen im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit. Allerdings kann die Feststellung von Geschlechterdifferenzen nur ein erster Schritt sein, es sollen vielmehr Spuren der Zuschreibung und der Art und Weise der Herstellung ihres Erwerbs festgestellt werden, die diese Geschlechterdifferenzen perpetuieren. Im vorliegenden Forschungskontext gilt es Ursachen und Gründe für die geschlechterdifferente Partizipation im Feld der Sportspiele genauer zu betrachten, um entsprechende Interventionsmöglichkeiten aufzeigen zu können.

Doch zunächst ein Blick auf die weibliche Beteiligungsquote im gesamten Sportartenspektrum des Vereins, um den Stellenwert der Sportspiele für Mädchen herauszustellen.

### *Mädchen in Sportspielen – eine quantitative Betrachtung*

Die Verteilung von Mädchen im gesamten Sportartenspektrum des vereinsgebundenen Sporttreibens zeigt die Vormachtstellung der Sportspiele (vgl. Abb. 1). Für die späte Jugendphase (15-18 Jahre) relativiert sich der Mythos, dass fast alle Mädchen am liebsten tanzen und reiten. Auch die typischen Kinder-Einstiegssportarten Schwimmen und Turnen verlieren im Übergang von Kindheit zu Jugend deutlich. In einer Gesamtbetrachtung des gesamten Sportarten-Kanons fällt die Bedeutung der Spiele auch beim weiblichen Geschlecht auf. Insgesamt sind 725.959 Mädchen zwischen 15 und 18 Jahren im Sportverein organisiert – davon mehr als ein Drittel in den

Sportspielen; nimmt man die Rückschlagspiele als verwandte Sportarten dazu, betreibt fast jedes zweite weibliche Vereinsmitglied dieser Altersklasse ein Sportspiel.

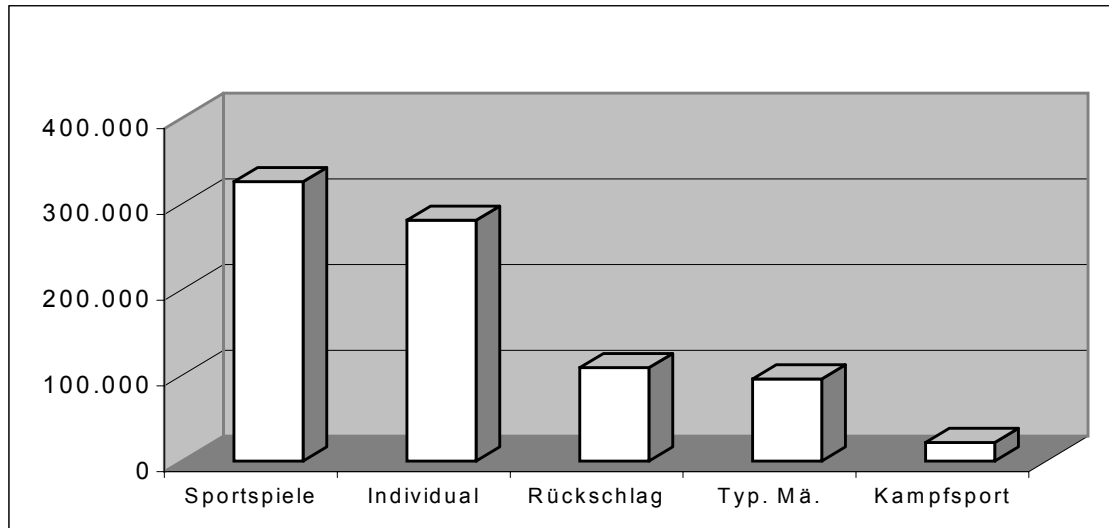


Abb. 1. Die Sportspiele im Vergleich zu anderen Sportarten (Mädchen 15-18 J.)<sup>1</sup>

Dennoch verdeutlicht ein Blick auf die geschlechtsbezogene Verteilung innerhalb der großen Mannschaftssportarten, dass Mädchen in den Sportspielen nach wie vor unterrepräsentiert sind. Beim Fußball herrscht ein Verhältnis von 1:8, Basketball und Hockey spielen doppelt so viele Jungen wie Mädchen; am nächsten sind sich in quantitativer Hinsicht die Geschlechter beim Handball, wo sich nur 18 % weniger Mädchen befinden. Lediglich beim Volleyball – dem Sportspiel, das eher den Rückschlagspielen zugeordnet wird, besitzen die Mädchen gegenüber den Jungen zahlenmäßig ein leichtes Übergewicht (vgl. DSB, 2002a).

Da das Forschungsinteresse dieser Arbeit den Focus auf Grenzüberschreitungen im Bereich des Sports richtet, werden Mädchen im Feld der Sportspiele untersucht - einem Bereich, der traditionell eher mit Männlichkeit assoziiert wird. Denn die Sportspiele Fußball, Handball, Basketball und Hockey haben im Gegensatz zum Volleyball eines gemeinsam: es handelt sich um Teamspiele, in denen die Spielerinnen in direkter Auseinandersetzung mit den

<sup>1</sup> *Sportspiele*: American Football, Baseball/Softball, Basketball, Fußball, Handball, Hockey, Rugby, Volleyball

*Rückschlagspiele*: Badminton, Squash, Tennis, Tischtennis

*Individualsportarten*: DLRG, Leichtathletik, Schwimmen, Turnen

*Typische Mädchensportarten*: Reiten, Tanzen

*Kampfsportarten*: Judo, Ju-Jutsu, Karate, Ringen, Taekwondo

(Quelle: DSB, 2002a)



Gegnerinnen - ohne ein trennendes Netz - ein Tor oder einen Korb erzielen müssen. Die Verteilung auf die vier großen Sportspiele verrät einiges über die Präferenzen der Mädchen.

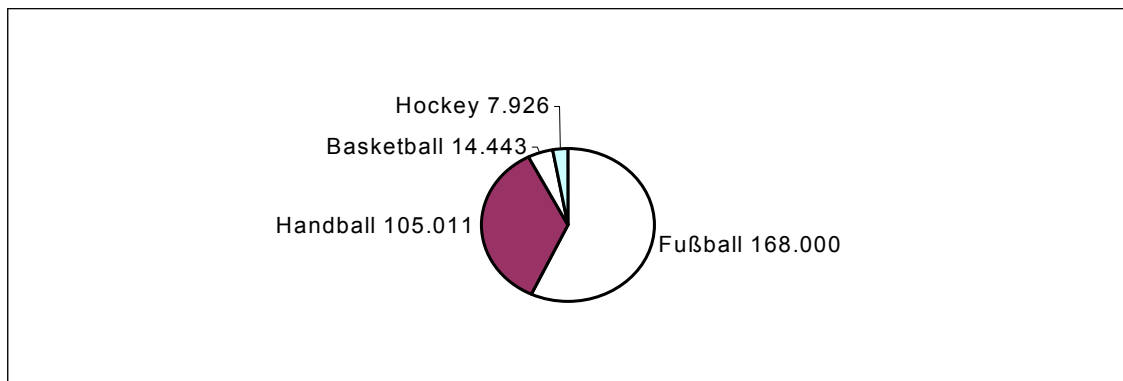


Abb. 2. Verteilung innerhalb der Sportspiele (Mädchen bis 14 Jahre)<sup>2</sup>

Von allen Mädchen, die in einer der vier großen Mannschaftssportarten Fußball, Handball, Basketball und Hockey aktiv sind, spielen fast 2/3 aller Mädchen Fußball. Mit einer Steigerungsrate von 15 % innerhalb von vier Jahren verzeichnet der Mädchenfußball auch die höchsten Zuwächse. Dagegen ist der Anteil weiblicher Basketballspielerinnen mit 4 % angesichts der starken Medienpräsenz überraschend niedrig. Während nur 2 % der Sportspielerinnen zum Hockey gehen, spielt fast jedes 3. Mädchen aus dem Sportspiel-Bereich Handball (vgl. Abb. 2).

#### *Fluktuation und Drop-Out - ein weibliches Phänomen?*

Ein geschlechtsspezifisches quantitatives Ungleichgewicht wird auch in der jüngsten Jugend-Sport-Studie (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 88 ff.) konstatiert; in der kritischen Übergangsphase von puberaler zu adoleszenter Entwicklung sind weniger als 1/3 der Mädchen Mitglied eines Sportvereins. In dieser Alterstufe wird ein Schereneffekt sichtbar, denn während Jungen ihr Vereinsengagement in dieser Lebensphase intensivieren, ist bei den Mädchen der Anteil von ehemaligen Vereinsaktiven höher als der momentan im Verein aktiven Mädchen (62 % zu 32 %).

Insgesamt ist das Fluktuationsverhalten im Alter zwischen 12-15 Jahren bei beiden Geschlechtern sehr intensiv, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Hälfte der Vereinsaustritte durch Neu- bzw. Wiedereintritte kompensiert wird. Insgesamt liegt die Verlustquote bei 18 %. Die Verlustquote während dieser sensiblen Entwicklungsphase ist bei beiden Geschlechtern etwa gleich, jedoch

---

<sup>2</sup> Für die Verteilung der Mädchen auf die vier Sportspiele wird die Altersgruppe bis 14 Jahre herangezogen, da für die Altersgruppe der 15-18jährigen Mädchen aufgrund des frühen Altersklassenwechsels im Sportspiel Fußball (ab 16 Jahre) keine Vergleichbarkeit hergestellt werden kann (DSB, 2002a).

bei unterschiedlichem Ausgangsniveau. In der 6. Klasse befinden sich 62 % der Jungen und 47 % der Mädchen in einem Sportverein, während in der 10. Klasse noch 54 % der Jungen und 40 % der Mädchen im Sportverein aktiv sind (Brettschneider & Kleine, 2002).

Hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen den Sportverein ist zu konstatieren, dass Mädchen ihre Entscheidung früher treffen und dementsprechend im Verein bleiben oder ihm den Rücken kehren. Die Entwicklungsaufgaben, die Mädchen in der frühen Adoleszenz aus eigenem Antrieb bewältigen wollen, decken sich offensichtlich nicht mit den Vereinsangeboten. Mädchen beschäftigen sich bereits früher mit entwicklungsrelevanten Handlungsfeldern, wie dem Aufbau von Sozialkontakten zum anderen Geschlecht; diese Austauschformen vermissen Mädchen in Vereinen. In den sinkenden Mitgliederzahlen könnte sich auch der Umstand ausdrücken, dass die sich Präsentation des sich entwickelnden Frauenkörpers nicht mit dem Wunsch nach körperlicher Intimität deckt und einen Teil der Mädchen abschreckt (vgl. Brettschneider & Kleine, 2002, S. 89). Für den Vereinsaustritt gibt es allerdings keine monokausalen Erklärungsmuster, grundsätzlich verlassen Jugendliche den Sportverein, wenn sich Diskrepanzen ergeben zwischen den Zielvorstellungen des Sportvereins und den subjektiven Erwartungen der Jugendlichen. Dies geschieht häufig im Jugendalter, wenn Heranwachsende sich ein neues Selbstbild aufbauen müssen – dazu gehören ein positives Selbstwertgefühl, emotionale Stabilität, ein positives Körperbild sowie das soziale Selbstkonzept, das davon bestimmt wird, wie man von anderen eingeschätzt wird.

Aus entwicklungstheoretischer Perspektive ist die daraus resultierende Abkehr vom Vereinssport durchaus positiv zu bewerten, denn die Heranwachsenden haben eine jugendspezifische Entwicklungsaufgabe gelöst, indem sie etwas verlassen, was sie nicht weiterbringt. Der Entscheidung für oder gegen die Partizipation in einem Sportspiel geht ein Prozess voraus, in dem Aufwand und Ertrag der Sportvereinszugehörigkeit bilanziert werden. Beeinflusst wird die Entscheidung von einem Geflecht interdependent wirkender Variablen, das einer genaueren Analyse bedarf.

### *Entwicklung der Ausgangshypothese*

In dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, dass geschlechtstypische Sportspiellaffinität nicht auf biologischen Tatsachen beruht und nicht auf unausweichlichen geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozessen. Vielmehr sollen die komplexen Einflüsse identifiziert werden, die das individuelle Sportspielengagement von Mädchen hemmen oder unterstützen. Aus sportpädagogischer Sicht stellt sich die Frage, inwiefern das Sportspielengagement die weiblichen Entwicklungspotentiale fördert und den Mädchen

entwicklungsgerechte Herausforderungen und Neuorientierungen ermöglicht, die zur Identitätsfindung beitragen.

Dazu wird die Partizipation von jugendlichen Mädchen in den traditionell männlich geprägten Sportspielen Fußball, Handball, Basketball und Hockey untersucht, um auf Grundlage des entwickelten heuristischen Rahmenkonzeptes, das alltägliche Handeln der Sportspielerinnen in ihrem sozialen Umfeld zu analysieren; dieses Handeln ist wiederum eingebettet in institutionelle Arrangements und das kulturelle Symbolsystem.

Aus der Deskription, Interpretation und Deutung der Sportspielbiographien werden aus Mädchensicht relevante Aspekte herausgearbeitet, die Einfluss besitzen für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben und damit für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sind. Zudem kann die Studie die Unterschiedlichkeit innerhalb der Geschlechtergruppe aufzeigen und damit eine wesentliche Voraussetzung erfüllen, um stereotype Einschätzungen zu überwinden und Mädchen nicht auf geschlechtstypisches Verhalten festzulegen. Gleichzeitig kann die Arbeit, im Sinne von Gender Mainstreaming<sup>3</sup>, zum Aufbau einer modernen Sportkultur unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Mädchen und Jungen beitragen.

#### *Aufbau der Arbeit*

Die vorliegende Untersuchung behandelt die Thematik in 13 Kapiteln und folgt in ihrem Aufbau der klassischen Struktur empirischer Studien, indem sie sich in einem ersten Schritt der Konzeptualisierung des theoretischen Bezugsrahmens zuwendet und den zweiten Teil der Darstellung des methodischen Zugangs und der empirischen Ergebnisse vorbehält.

Im Anschluss an die einleitenden Ausführungen erfolgt zunächst eine Bilanz der sportwissenschaftlichen Diskussion zur geschlechtsbezogenen Forschung. Die Entwicklung einer heuristischen Rahmenkonzeption nimmt ihren Ausgang mit der Einführung einer modernen Sozialisationstheorie (vgl. Kap. 2.1), die aufgrund ihrer abstrakten Rahmenkonstruktion im weiteren Verlauf mit Hilfe von weiteren Theorien im Hinblick auf den Forschungsgegenstand konkretisiert werden muss. Um die Sozialisation im Jugendalter unter der Geschlechterperspektive näher zu bestimmen, wird, den Einsichten der modernen Sozialisationsforschung folgend, die Aneignung von Geschlecht einer genaueren Betrachtung unterzogen.

---

<sup>3</sup>Aus dem Berlin-Memorandum der 5. Europäischen Frauensportkonferenz 2002: „Gender Mainstreaming ist die systematische Integration von Chancengleichheit in alle Strukturen und Organisationen, in alle Programme, Strategien, Aktionen, Betrachtungs- und Handlungsweisen. Der Geschlechteraspekt wird durchgängig bei Entscheidungsvorgängen auf allen Ebenen berücksichtigt, d. h. alle Entscheidungen werden hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Frauen und Männer im Sport reflektiert. Gender Mainstreaming ist eine Top-Down-Strategie mit integrierender Funktion für beide Geschlechter.“ (Deutscher Sportbund, 2002b, S. 377).

Daran anschließend eröffnet das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst die Möglichkeit, den adoleszenten Sozialisationsprozess zu strukturieren, da es wesentliche Kristallisationspunkte für die reflexive Verarbeitung der Auseinandersetzung mit der äußeren Umwelt und der eigenen Person bereitstellt. Diese selbstreflexive Verarbeitung, die im Jugendalter einen ersten lebensgeschichtlichen Höhepunkt findet, mündet in ein Bild von der eigenen Person, das die zentrale Basis für den Erwerb, die Aufrechterhaltung und die Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen bildet und sozial angemessenes und situativ flexibles Handeln erst möglich macht. Vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse werden die zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters im Spiegel der Sozialisationsinstanzen analysiert (vgl. Kap. 2.2).

Für eine weitere Spezifizierung der sozialisationstheoretischen Rahmenkonstruktion wendet sich das 3. Kapitel dem zentralen Thema der Adoleszenz, der Identitätsfindung, zu und erweitert den psychosozialen Ansatz Eriksons um stärker prozessorientierte Überlegungen zum Konstrukt der Identität.

Im 4. Kapitel wird anknüpfend an die dargelegte transaktionale Entwicklungstheorie die Sportkarriere in den Blick genommen und es werden potentielle Wirkungen des weiblichen Sportspielengagements für die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung erörtert. Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand werden insbesondere zentrale Aspekte des Selbstkonzepts verbunden mit motivationstheoretischen Überlegungen, um den Einfluss psychologischer Prozesse sichtbar zu machen. Abschließend wird die heuristische Rahmenkonzeption auf Ebene der Interaktion ergänzt von Ausführungen zu sozialen Beziehungen und sozialen Unterstützungen (vgl. Kap. 5).

Das 6. Kapitel eröffnet den empirischen Teil und skizziert zunächst den qualitativen Forschungszugang und methodische Grundentscheidungen der vorliegenden Untersuchung. Im Mittelpunkt stehen hier die Fallauswahl, das Erhebungsinstrumentarium und die Auswertungsstrategie (vgl. Kap. 7). Die Ergebnisse der Studie werden im 8. Kapitel zunächst mit einer zusammenfassenden Betrachtung der grundlegenden Themen aus den Interviewdaten vorgestellt.

Es folgt im 9. Kapitel eine Darstellung relevanter sportspielspezifischer Aspekte aus Sicht der Mädchen, die aus dem Auswertungsprozess nach der Grounded Theory resultieren. Auf dieser Grundlage werden im Anschluss die Ergebnisse nach der Struktur des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben präsentiert (vgl. Kap. 10).

Anhand von drei kontrastiven Falldarstellungen wird im 11. Kapitel das vielfältige Geflecht bedeutsamer Einflussfaktoren im Spannungsfeld von

gesellschaftlicher Integration und Individuation im Hinblick auf eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung im Feld der Sportspiele am Einzelfall aufgezeigt. Zur daran anschließenden Bestimmung einer Typologie von Sportspielerinnen werden relevante Merkmale und Charakteristika einbezogen, die sinnvolle Muster im Forschungsfeld Sportspiel abbilden (vgl. Kap. 12).

Im abschließenden 13. Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und auf ihre Relevanz hinsichtlich der Forschungsfrage geprüft. Auf der einen Seite können Merkmale einer gelingenden Entwicklung von Sportspielerinnen identifiziert werden, aber auf der anderen Seite sind diesbezüglich zentrale Problembereiche anzusprechen. Darüber hinaus wird sensibilisiert für bestehende asymmetrische Geschlechterverhältnisse im Feld der Sportspiele, um perspektivisch mögliche Interventionsansätze anzureißen, die entwicklungsförderliche Umwelten für weibliche Jugendliche bereitstellen.

## 1.1 Zum Forschungsstand

Neben den repräsentativen Jugend-Sport-Studien von Schmidt (2002a), Brettschneider & Kleine (2002), Baur & Burrmann (2000) und Kurz et al. (1996) existieren in der sportwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung eine Vielzahl qualitativ orientierter Untersuchungen unterschiedlichster Ausrichtung. Sie sind zu verorten unter den Aspekten Schulsport, Vereins- und Spitzensport sowie informelle Bewegungs- und Sportszenen.

Während in der Schulsportforschung zunächst in erster Linie die Lehrperson und ihre Perspektive im Focus stand, wird seit den 90er Jahren in einigen Studien die Perspektive der Schülerinnen stärker aufgegriffen (u. a. Glorius, 1998; Scheffel, 1996; Horter, 2000). Im Vereins- und Spitzensport werden vornehmlich Sportkarrieren und Lebenswelten von Sportlerinnen analysiert (u. a. Gieß-Stüber, 2000; Kugelman, 1996; Rose, 1991; Lüsebrink, 1997; Palzkill, 1990), während die Person des Trainers, der Trainerin weitgehend unberücksichtigt bleibt. Im Bereich des Spitzensports erweisen sich allerdings pädagogisch ambitionierte Handlungsempfehlungen, die aus strukturimmanenten Problemen und (Identitäts-)konflikten der Aktiven hervorgehen, bislang ohne nennenswerte praktische Konsequenzen.

### *Der Geschlechterdiskurs in der Sportwissenschaft - Paradigmenwechsel von der Defizit- über die Differenztheorie zum „doing gender“*

Die Theorieperspektiven auf die Kategorie „Geschlecht“ reichen von dem so genannten „undoing-gender“, also einer De-Thematisierung der Geschlechtlichkeit, über die „Zweigeschlechtlichkeit“ als soziale Kategorie, die nach wie vor auch eine bedeutende Forschungskategorie darstellt, bis hin zu zahlreichen „Vervielfältigungen von Geschlecht“, also einer Dynamisierung und Auffächerung, die die Vorstellung von nur zwei Geschlechtern hinter sich lässt.

Ist die Kategorie „Geschlecht“ unhintergebar, so dass sie allen anderen gesellschaftlichen Ordnungen strukturell als Subtext zugrunde liegt? Oder ist sie eine Kategorie unter anderen, gleichrangig neben Kategorien wie Ethnie, Milieu und Klasse? Obgleich sich die Frage der Geschlechter an unterschiedlichen theoretischen Entwürfen orientiert, ist ihr gemeinsamer Fokus die Suche nach demokratischen Geschlechterverhältnissen.

Seit Mitte der 70er Jahre besteht auf Grundlage der Unterscheidung von Sex, dem biologisch verankerten Geschlecht, und Gender, dem sozialen Geschlecht und soziokulturellen Überbau, weitgehend Konsens darüber, dass in fast allen Gesellschaften Menschen in eine Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit aufgeteilt werden. Die Regeln, die ein Geschlechterverhältnis konstituieren und Menschen in Frauen und Männer aufteilen, sind offensichtlich kontingent. Allerdings ist der Modus der Herstellung von Unterschieden äußerst variabel.

Dementsprechend waren die Forschungsbeiträge der 70er und frühen 80er Jahre von der Defizit-Perspektive geprägt. Das Phänomen der sozialen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern wird auf geschlechtsspezifische Sozialisationsbedingungen (z. B. Geschlechterstereotype, geschlechtsspezifische Rollenerwartungen, defizitäre Erziehungspraktiken) zurückgeführt. In dieser Zeit wurde u. a. von Kröner (1976), Pfister (1983) oder Kugelman (1980) aufgezeigt, dass die Sport- und Bewegungssozialisation von Mädchen und jungen Frauen im Vergleich zu den Möglichkeiten der Jungen Defizite aufweist. Als Antwort auf diese Feststellungen entwickelten Frauenforscherinnen pädagogische Konzepte, die emanzipatorische Bewegungsangebote für Mädchen und junge Frauen beinhalten (vgl. u. a. Kröner, 1993; Rose, 1994). Arbeiten zur Ungleichheit der Chancen der Geschlechter im Sportalltag gehören auch in den 90er Jahren zu den wichtigen Theoriegrundlagen der Frauenforschung (vgl. u. a. Kleindienst-Cachay, 1990; Hartmann-Tews, 1993; Gieß-Stüber, 1996).

Betrachtet man die Analyse des Sports aus Sicht der sportwissenschaftlichen Frauen- und Genderforschung seit den 80er Jahren, kristallisiert sich deutlich ein Denken in Differenz-Ansätzen heraus, d. h. ihre Intention ist darauf gerichtet, Mädchen und Frauen in ihrer wie auch immer entstandenen und begründbaren Differenz zu Männern gerecht zu werden (vgl. Gieß-Stüber, 2000, S. 26). In den 80er Jahren fand ein Paradigmenwechsel in der Konzeptualisierung der sozialen Konstruktion des Geschlechts statt. Nicht mehr Defizit und Nachholbedarf, sondern die Unterschiede zwischen den Geschlechtern stehen im Mittelpunkt.

Der Differenzansatz macht die soziale und kulturelle Konstruktion der Geschlechtlichkeit im Rahmen der patriarchalen Vergesellschaftung für unterschiedliche Stile und Orientierungen der Geschlechter verantwortlich. Qualitative Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit Lebensläufen und



Identitätskonzepten von Frauen im Sport (vgl. Gieß-Stüber & Henkel, 1997; Abraham, 1986; Palzkill, 1990; Rose, 1991). Im Zuge der Koedukationsdebatte (vgl. Faulstich-Wieland, 1997; Kröner & Pfister, 1985) entsteht aus zahlreichen quantitativen und qualitativen Studien ein Bild über Konstruktionsmerkmale der Geschlechterverhältnisse im Sportunterricht und auch über didaktische Konsequenzen.

Studien zu Benachteiligungen, Ausgrenzungen und Beschränkungen von Mädchen und Frauen im institutionalisierten Sport – insbesondere Leistungssport (Klein, 1977; Abraham, 1986; Palzkill, 1990; Rose, 1991) verweisen auf „andere“ Deutungen und Erlebnisweisen von Mädchen und Frauen im Sport und können zum besseren Verständnis von Konfliktlagen beitragen. Kugelman (1996) analysiert mit pädagogisch-didaktischem Anspruch den Alltag von Mädchen und Frauen im Sport. Ausgehend von ihrer These des „Weiblichkeitszwanges“, der sich eingrenzend und behindernd auf die Selbstvergewisserung von Mädchen und Frauen auswirkt, werden unterschiedliche sportliche Felder betrachtet (Leistungssport, Breitensportlich orientierter Wettkampfsport, Sport im Fitnesscenter, Gesundheitssport und Schulsport). Die daraus resultierende Idee eines „Sports von Frauen für Frauen“ soll individuelle (weibliche) Bewegungsvorlieben erfahrbar machen, ohne den Zwang zur Integration in männerbestimmte und -zentrierte Strukturen. Autonome Frauensport-Einrichtungen können aber nicht als Lösung sozialer Ungleichheiten im Sport gesehen werden. Jedoch wird der Differenzansatz in der Frauenforschung in mehrfacher Hinsicht kritisch betrachtet, denn er setzt eine Zirkularität in Gang, mit der soziale Ungleichheit als verallgemeinerbares individuelles und nicht als gesellschaftlich hervorgebrachtes Merkmal interpretiert wird (vgl. Gildemeister & Wetterer, 1992).

In ethnomethodologischer und interaktionistischer Tradition wird daher stärker nach dem Modus der Herstellung von Geschlecht und Geschlechterdifferenz in gesellschaftlichen Teilbereichen gefragt. Die Konstruktionsprozesse sollen entlarvt werden, um Geschlechtereinheiten, die das Konstrukt tatsächlich produziert oder zu produzieren scheint, zu dekonstruieren (Thürmer-Rohr, 1995, S. 88 f.). Dieser Ansatz erscheint geeignet als theoretisches Rahmenkonzept für den Blick auf Geschlechterverhältnisse, soziale Praktiken und individuelle Entwicklung im Feld der Sportspiele.

## 2 Die Lebensphase Jugend

Der Beginn der Lebensphase Jugend wird mit der Geschlechtsreife angesetzt – die „Pubertät“ mit den einschneidenden hormonellen, physiologischen und psychischen Veränderungen von Körper und Persönlichkeit kennzeichnet das Ende der Kindheit. Im Vergleich zu früheren Generationen verlagert sich das Datum der Geschlechtsreife lebensgeschichtlich immer weiter nach vorne, so dass die Lebensphase Kindheit nur noch das erste Lebensjahrzehnt umfasst. Für die meisten jungen Menschen beginnt die Jugendphase im Durchschnitt mit 11,5 Jahren bei Mädchen und mit 12,5 Jahren beim männlichen Geschlecht (vgl. Hurrelmann, Linssen, Albert & Quellenberg, 2002).

Wie spannungsvoll und herausfordernd sich der Lebensabschnitt Jugend für Heranwachsende heutzutage gestaltet, wird deutlich mit Blick auf die unterschiedlichen Grade von Selbständigkeit, die in den verschiedenen „Statuspassagen“ erworben werden. Auf der einen Seite verschiebt sich der Zeitpunkt wirtschaftlicher Unabhängigkeit aufgrund verlängerter Ausbildungszeiten nicht selten bis in das dritte Lebensjahrzehnt, während andererseits junge Menschen frühzeitig zu selbständigen Konsumbürgern und politisch mitbestimmenden Bürgern werden. Diese Statuspassage hat sich gegenüber früheren Generationen verkürzt. In allen westlichen Gesellschaften hat sich der Lebensabschnitt Jugend strukturell gewandelt und ist zu einer offenen und teilweise widersprüchlichen Phase im Lebenslauf geworden, die im Ganzen betrachtet sehr früh beginnt und sehr spät enden kann.

Dementsprechend sind die Anforderungen an die Selbstorganisation des persönlichen Verhaltens der jungen Menschen sehr hoch, diesen Lebensabschnitt erfolgreich zu bewältigen. Jugend kann als ein konstitutives Element in einer komplexen, sich in Veränderung befindlichen Gesellschaft angesehen werden, wobei Jugendliche selbst neue Realitäten produzieren, in denen sie sich sozialisieren, gleichwohl traditionelle Gegebenheiten weiter fortbestehen können.

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Auffassung von Jugend als einen Lebensabschnitt, der spezifische gesellschaftliche Strukturmuster widerspiegelt, impliziert die Vorstellung, die menschliche Entwicklung als Prozess anzusehen, indem sowohl das Individuum als auch die Umwelt eine aktive Rolle spielen und sich gegenseitig beeinflussen (Bronfenbrenner, 1981; Lerner & Busch-Rossnagel, 1981).



## 2.1 Transaktionale Sozialisationsmodelle

In sozialisationstheoretischer Perspektive lassen sich unterschiedliche „Meta-Theorien“<sup>4</sup> unterscheiden, die den Theorien als Grundannahmen für Modelle der Entwicklung der Persönlichkeit dienen. Zu einer umfassenden Analyse der Entwicklungsprozesse müssen theoretische Modelle zur Person, zur Umwelt und zu deren Interaktion herangezogen werden. Ein geeigneter Rahmen für die Verbindung von psychologischen und soziologischen Theorieansätzen ist eine moderne Sozialisationstheorie, in der die Verschränkung von persönlicher Individuation und sozialer Integration im Zentrum steht. Diese Position fasst sowohl die Umwelt als auch das Individuum als aktive Faktoren des Veränderungsprozesses auf und wird als dialektische, transaktionale, kontextuelle oder interaktionale Position bezeichnet. Die Genese der Persönlichkeit wird mit den Dimensionen Vergesellschaftung und Individuation erfasst und analysiert, das bedeutet, dass eine Person sich in einer ständigen Auseinandersetzung mit inneren (biogenetischen) und äußeren (gesellschaftlichen) Aufgaben befindet, die mit Hilfe von inneren und äußeren Ressourcen bewältigt werden müssen (vgl. u. a. Hurrelmann, 2000).

Die folgenden Überlegungen des heuristischen Rahmenkonzepts zur Entwicklung im Jugendalter sind von Elementen unterschiedlicher Theorien beeinflusst, stehen aber dennoch dem handlungstheoretischen Modell am nächsten. Die erkenntnisleitende Idee moderner Sozialisationsforschung versucht, gesellschaftliche Bedingtheit und individuelle Entwicklungsprozesse nachzuzeichnen. Dabei ist von zwei Grundannahmen auszugehen:

- Die Persönlichkeitsentwicklung ist gesellschaftlich determiniert, d. h. der Prozess der menschlichen Sozialisation vollzieht sich in enger Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Entwicklung.
- Handlungskompetenz entwickelt sich in der prozessualen Auseinandersetzung mit der Umwelt, d. h. erst durch die prozesshafte, produktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher, sozialer und materieller Umwelt wird das Individuum zum handlungsfähigen Subjekt (vgl. Geulen, 1998).

---

<sup>4</sup> Die unterschiedlichen theoretischen Denkansätze lassen sich differenzieren in strukturfunktionalistische und rollentheoretische Ansätze (z. B. Parsons, 1966; Bandura, 1979; Eisenstadt, 1966; Schelsky, 1957; Tenbruck, 1962), entwicklungsbezogene, psychodynamische Ansätze (z. B. Mitscherlich, 1963; Montada, 1987; Oerter, 1987; Coleman, 1989), systemtheoretisch-ökologische Ansätze (z. B. Bronfenbrenner, 1981; Baacke, 1983) und reflexiv-handlungstheoretische Ansätze (z. B. Mead, 1968; Lerner & Spanier, 1980). Trotz aller programmatischen Differenz der Ausgangsannahmen herrscht Konsens darüber, dass von jeder metatheoretischen Vorstellung eine tragfähige Analyse des Wechsel- und Spannungsverhältnisses zwischen Individuation und Integration erfolgen kann.

Um das Wechselwirkungsgefüge zwischen Person und Umwelt für die Theoriebildung<sup>5</sup> nutzbar zu machen, führte Hurrelmann (1986) ein Hilfskonstrukt zur Identifizierung von vier unterschiedlichen Analyseebenen ein. Mit diesem Modell kann der Prozess der Sozialisation auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben werden (vgl. Abb. 3).

<i>Ebene</i>		<i>Exemplarische Komponenten</i>
Gesellschaft		Politische, ökonomische, soziale und kulturelle Struktur
Institutionen	↓ ↑	Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Betriebe, Massenmedien, Sportvereine
Interaktionen	↓ ↑	Familienbeziehungen, schulischer Unterricht, Peer-Beziehungen, sportliche Wettkämpfe
Individuum	↓ ↑	Einstellungen und Wissen, motivationale und emotionale Strukturen, kognitive und physische Fähigkeiten

Abb. 3. Ebenen der Sozialisation (modif. nach Tillmann, 1999, S. 18)

Als Grundvoraussetzung wird der wechselseitige Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung angenommen. Dies bedeutet, dass die Persönlichkeitsentwicklung in einen gesellschaftlichen und ökologischen Kontext gestellt wird, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird. Denn die Umwelt steht dem Individuum nicht als Bündel von Bedingungen und Anforderungen gegenüber, sondern wird erst in der Interaktion zur unterstützenden oder beschränkenden Voraussetzung für individuelles Handeln. Mit Blick auf das Verhalten und die Entwicklung des Individuums ist daher zu berücksichtigen, „Wie“ die Umwelt wahrgenommen wird und nicht wie sie in der objektiven Realität ist (sein könnte).

Der Prozess der Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anforderungen wird bei Hurrelmann als „produktive Realitätsverarbeitung“ verstanden, denn alles, was auf das Individuum einwirkt, wird zugleich durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet (Hurrelmann, 1997, S. 72). Unter dieser Prämisse sind Grundaussagen über den aktiv-gestaltenden Einfluss des Menschen auf spezifische Lebens- und Lernprozesse möglich. Die grundsätzliche Option des Menschen, sich zu seiner Umwelt situativ verschieden zu verhalten, steht in einem unmittelbaren Spannungsverhältnis zu dem gesellschaftlich induzierten Anpassungs- und Normierungsdruck (z. B. Geschlechterrollenerwartung).

Um diese Problematik auch theoretisch zu fassen, muss die aktive Gestaltungsfähigkeit des Subjekts einbezogen werden. Die aktive Rolle des Subjekts im

<sup>5</sup> Will man allerdings die subjektive Realität annähernd kontrolliert methodisch erfassen, müssen die Deutungen der sozialen Realität durch die Individuen selbst vorgenommen werden und dies erfordert neben den rein quantitativen Erhebungen zusätzlich den Einsatz qualitativer Verfahren.

Hinblick auf die Interaktion mit der Umwelt lässt sich in Anlehnung an Geulen in vier kategorialen Modi beschreiben (vgl. Geulen, 1987, S. 14 f.):

- Das Subjekt erscheint passiv, indem es die objektiven Gegebenheiten, die potenziell oder faktisch unausweichlich sind, als gegeben hinnimmt. Dennoch muss das Subjekt die Umwelteinflüsse zunächst einmal wahrnehmen und psychisch verarbeiten, so dass auch hier von einer aktiven Rolle des Individuums gesprochen werden kann.
- Das Subjekt selektiert aus der Realität einen spezifischen sozialisatorischen Umweltausschnitt, indem es manchen Bereichen ausweicht und andere bevorzugt (z. B. sportliche Aktivitäten). Der Prozess des Suchens und Selegierens muss nicht zwingend auf bewusst-reflexiver Ebene erfolgen, sondern kann auch aus unbewussten oder unmittelbar phänomenalen Erfahrungsrepräsentationen resultieren, ohne dass die Selektivität der Umweltaneignung verloren ginge.
- Nicht nur das Individuum selektiert, sondern auch die Realität wirkt selektiv, indem einzelne Personen akzeptiert oder zurückgewiesen werden (z. B. Aufnahme in eine Gleichaltrigengruppe). Akzeptanz und Zurückweisung gehen als Effekt in den weiteren Sozialisationsprozess ein.
- Das Subjekt verändert aktiv handelnd die materielle und soziale Umwelt. Voraussetzung dafür ist eine umfassende Analyse des realen Gegenstandsbereiches und seiner Zusammenhänge sowie die angemessene Verarbeitung der Rückmeldung und Einschätzung der eigenen Kompetenz.

Die Interaktion zwischen Subjekt und Realität ist häufig durch alle vier beschriebenen Modi gekennzeichnet, jedoch in einer unterschiedlichen Weise und Akzentuierung (Geulen, 1981, S. 533). Mit Blick auf die lebenslange Sozialisation betont das Individuum eine Form der Umweltaneignung, manchmal nimmt es Situationen passiv hin, dann wieder selektiert es einige Realitätsausschnitte, wird von bestimmten Situationen ausgeschlossen oder verändert aktiv-handelnd. Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich demnach in der Auseinandersetzung mit der Realität. Als Ergebnis dieses Prozesses entstehen Orientierungs- und Verhaltensstrukturen, die ihrerseits wiederum auf die umgebende Realität zurückwirken.<sup>6</sup>

Der Aufbau von Handlungskompetenzen bildet die Voraussetzung dafür, dass sich das Individuum mit den Anforderungen der Umwelt produktiv auseinandersetzen und eigene Motive, Bedürfnisse und Interessen mit einbringen kann. Die Selbstregulation des Handelns in der Entwicklung bildet

---

<sup>6</sup> Diese Modellvorstellung schließt damit an reflexiv-interaktive Vorstellungen der Beziehungen zwischen Individuum und Umwelt an, wie sie in der Nachfolge von G.H. Mead (1955) im symbolischen Interaktionismus vertreten werden.

einen zentralen Mechanismus der Eigensteuerung der Persönlichkeit  
Zusammenfassend ist Sozialisation als ein Entwicklungsprozess zu begreifen,

„... in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiter entwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die ‚innere Realität‘ bilden und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere Realität‘ bilden.“ (Hurrelmann, 2002, S. 15 f.).

Die Beziehungen der Persönlichkeit sowohl zu den äußeren Sozialisationsbedingungen der historisch gewachsenen Gesellschaft als auch zu den innerpsychischen Verarbeitungspotentialen müssen daher untersucht werden, um den Sozialisationsprozess und seine Wirkung auf die Persönlichkeit zu erforschen. Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich im Schnittpunkt von „äußerer“ Realität (gesellschaftliche Repräsentanz) mit

- Normen und Werten,
- sozialen und materiellen Lebensbedingungen;

und „innerer“ Realität (physiologische/psychische Repräsentanz) mit

- psychischen Prozessionsstrukturen,
- körperlichen Grundmerkmale und physiologischen Strukturen und Prozesse eines Menschen.

Der Begriff Persönlichkeit beschreibt das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, das sich auf Grundlage der biologischen Ausstattung und als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben ergibt (Hurrelmann, 2002, S. 16). Im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verändern Menschen als umweltbezogene und lernfähige Individuen bei gleichbleibender Grundstruktur der Merkmale je nach Herausforderungen im Lebenslauf ihre Verarbeitungsstrategie und bilden so ihre eigene Biographie. Dieses noch recht allgemeine Verständnis von Persönlichkeit, basierend auf biogenetischen Anlagen und der Auseinandersetzung mit den mehr oder weniger konkreten, gesellschaftlich und historisch vermittelten Entwicklungs- und Lebensaufgaben, erklärt die Persönlichkeit als prozessuales Geschehen, das in den verschiedenen Phasen des Lebenslaufs in unterschiedlicher Weise aktualisiert wird.

Auf Grundlage des skizzierten transaktionalen Modells kann jugendliche Sozialisation im polaren Spannungsverhältnis von Individuation und gesellschaftlicher Integration als Prozess verstanden werden, in dem die Heranwachsenden grundlegende Handlungskompetenzen erwerben. Der Aufbau eines realistischen und zugleich identitätsstiftenden Selbstbildes wird als Voraussetzung für ein flexibles und situationsangemessenes Handeln angesehen; der Mensch

wird so zu einem langfristig handelnden Subjekt. Neben den subjektiven Handlungskompetenzen sind es vor allem soziale Ressourcen, die das Individuum befähigen, sich mit vielfältigen Handlungssituationen kompetent auseinander zu setzen. Eine gelungene Synthese von Individuation und Vergesellschaftung ist die zentrale Voraussetzung für die Herausbildung einer stabilen Identität - dem zentralen Thema der Jugendphase.

In den vorangehenden Ausführungen wurde der interdependente Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Veränderung und Entwicklung hervorgehoben, dennoch bleibt aus soziologischer Sicht anzumerken, dass in diesen vornehmlich entwicklungs- und sozialpsychologischen Konzeptionen die Bedeutungen von sozialen Strukturen und materiellen Lebensbedingungen vernachlässigt werden und dem grundlegenden Strukturwandel der modernen Jugendphase und der damit einhergehenden Pluralisierung jugendspezifischer Lebenslagen und Lebensformen nicht ausreichend Berücksichtigung eingeräumt wird (vgl. u. a. Ferchhoff & Neubauer, 1989, S. 122 f.; Ferchhoff, 1999). Neben der Berücksichtigung von Alter, Geschlecht, Religion, sozialem Milieu und Ethnie sind es nicht zuletzt geschlechtsspezifische Differenzierungen und Pluralisierungen jugendlicher Lebenslagen, die auf Grundlage allgemeiner Entwicklungslinien einer differenzierten Betrachtung bedürfen. Daher wird im Folgenden die Entwicklung von Persönlichkeit aus der Geschlechterperspektive näher beleuchtet.

### **2.1.1 Aufwachsen im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit**

Der dieser Arbeit zugrunde liegende theoretische Bezugsrahmen verweist nicht nur auf die Bedeutung der Um- und Mitwelt, sondern betont auch die aktive Rolle des Individuums im Sozialisationsprozess. Mit Blick auf diesen Ansatz lässt sich die Aneignung von Gender durch Mädchen und Jungen bzw. Männer und Frauen gut beschreiben. Der aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammende Begriff Gender bezeichnet das „soziale Geschlecht“, im Gegensatz zu dem Begriff Sex, der das biologische Geschlecht einer Person beschreibt. Gender bezieht sich somit auf die gesellschaftlich geprägten Geschlechtsrollen von Frauen und Männern, das im Gegensatz zum biologischen Geschlecht erlernt, im Sozialisationsprozess erworben und damit auch veränderbar ist.

#### *Geschlechtsidentität entsteht durch Repräsentation und Zuschreibung*

Grundlegend ist die Annahme, dass wir unsere Wirklichkeit ständig in sozialen Praktiken produzieren. In sozialpsychologischen Theorien (vgl. u. a. Bilden, 1998, S. 280) wird geschlechtstypisches Verhalten im Rahmen sozialer Interaktionsprozesse erklärt, d. h. weniger die Bedingungen des Erwerbs als vielmehr die Ausführung geschlechtstypischen Verhaltens sind entscheidend. Im Sinne

von Hurrelmann (vgl. u. a. 1986) sind Menschen demnach von klein auf als „produktiv die Realität verarbeitende Subjekte“ anzusehen, die sich ihre sie beeinflussende Umwelt selbst auswählen und strukturieren. Dieses impliziert auch die Aneignung und Auseinandersetzung mit geschlechterrelevanten Normen, Verhaltensaufforderungen, Signalen und Modellangeboten (vgl. u. a. Preuss-Lausitz, 1996).

Die Entwicklung eines Menschen zu einer Persönlichkeit mit individuellen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen, Eigenschaften und Fähigkeiten erfolgt also über die Aneignung gesellschaftlicher Erfahrungen und Strukturen. Sie verläuft in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit, das durch die stets gegenwärtigen Zeichen und Signale des Geschlechts so selbstverständlich ist, dass dieses nicht bewusst wahrgenommen und reflektiert, sondern als natürlich und selbstverständlich betrachtet wird.

Es gilt zu beachten, dass das „doing gender“ – die individuelle Herstellung von Geschlecht - nicht immer offensichtlich zu beobachten oder nachzuweisen ist, sondern es gestaltet sich im Subjekt auf subtile Art und Weise. Insbesondere Interaktionsprozesse führen zur Aneignung sozialer Wirklichkeit und repräsentieren die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. u. a. Bilden, 1998). Hagemann-White (1984) hat die auf dichotomen Denkschemata basierende kulturelle Geschlechteridentität und ihre Bedeutung für die Konstruktion von Wirklichkeit ausführlich beschrieben, indem sie der Frage nachgeht, wie Frauen und Männer Gender ständig neu konstruieren und Überlegungen anstellt, wie die Geschlechterordnung in die Köpfe und Körper kommt. Das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit ist gleichzeitig Ergebnis und Voraussetzung von Konstruktionsprozessen, denn das Geschlecht stellt eine sozial konstruierte Kategorie dar, und die aus dem Geschlechterschema resultierenden Erwartungen beeinflussen gleichermaßen soziale Interaktionsprozesse (vgl. Bilden, 1998). Zudem repräsentiert es Weiblichkeit und Männlichkeit nicht nur nach außen, sondern besitzt auch Rückwirkungen auf die eigene Person, indem man sich an ihnen orientiert und ihnen zuordnet, um eine Ich-Identität entwickeln zu können. Derartige kulturelle Setzungen und ihre Zuordnungen sind in den Sozialisationsprozessen verankert und werden durch sie fortgeschrieben.

Das Geschlecht ist somit als eine soziale Zuschreibung zu verstehen, die eingebettet ist in einen komplexen und gleichzeitig kontextabhängigen sozialen Prozess (vgl. Metz-Göckel, 2000, S. 38). In diesem Prozess werden alle Menschen einer Geschlechterkategorie zugeordnet, die jeweils mit spezifischen Erwartungen verbunden ist, z. B. Leistungsfähigkeit, Bewegungsmuster und -präferenzen, Körperbau, äußere Erscheinung und soziale Handlungsmuster. Dieses Kategoriedenken führt zum Ausschluss bzw. zur Einbeziehung in eine



Gruppe mit den entsprechenden Differenzierungen zwischen den Kategorien und den Zuschreibungen in Form stereotyper Erwartungen. Jedoch stellt die biologische Geschlechtszugehörigkeit keinen validen Indikator für menschliche Entwicklung und für Verhalten und Erleben dar – es sei denn, die Erwartungen an geschlechtstypisches Verhalten werden zur „self-full-filling-prophecy“.

Der Verschiedenheit in der Aneignung und Fortschreibung des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit aus einem jeweils anderen Ort heraus folgt die Konsequenz, dass die Geschlechter selbst dann, wenn sie scheinbar Gleiches tun, es doch verschieden erfahren und verarbeiten. Vor diesem Hintergrund wird es irrelevant, ob sich die Verhaltensmuster und -möglichkeiten sowie Eigenschaften von Mädchen und Jungen unterscheiden oder nicht, denn entscheidend ist vielmehr ihre Aneignung der Wertigkeit und der Bedeutung des Verhaltens. In konstruktivistischer Perspektive sind dementsprechend nicht nur Weiblichkeit und Männlichkeit Produkte ständiger Konstruktionsprozesse, sondern auch die Geschlechterverhältnisse.

Die Frage nach geschlechtstypischer Sozialisation reproduziert den schematisierenden Dualismus von Männlichkeit und Weiblichkeit, indem nach geschlechtsdifferenzierenden „typischen“ Sozialisationsbedingungen und Geschlechtsunterschieden gesucht wird. Daher darf das Geschlecht als Persönlichkeitsvariable nicht abstrahiert vom Kontext untersucht werden, sondern als soziale Kategorie wird die Wirkung von geschlechtsbezogenen Überzeugungen, Erwartungen, Stereotypen für Persönlichkeit, Aussehen, Rollenverhalten etc. in sozialen Interaktionsprozessen analysiert (vgl. Bilden, 1998).

Es bleibt festzuhalten, dass soziales Handeln geschlechtsbezogen ist, daher gilt es, über individuumsbezogene kognitive Ansätze hinauszugehen und den Blick auf soziale Interaktionen und Tätigkeiten mit ihren Bedeutungen im Geschlechterverhältnis zu richten. Die Beziehung der Geschlechter zueinander ist nicht Ausdruck einer statischen naturgegebenen Ordnung, sondern eine dynamische Repräsentation von kulturellen Regelsystemen.

### *Konstruktivistische Ansätze der Geschlechterforschung*

In den 90er Jahren sind in der Frauen- und Geschlechterforschung sämtliche Spielarten des Konstruktivismus zu finden. Neben dem systemtheoretischen Ansatz Luhmannscher Provenienz (vgl. u. a. Pasero, 1994) nehmen der ethnomethodologische Ansatz (vgl. u. a. West & Fenstermaker, 1995) und der diskurstheoretische Konstruktivismus (vgl. u. a. Butler, 1991) einen bedeutend größeren Raum ein. Die Diskussion über die soziale Konstruktion des Geschlechts wird radikalisiert, indem die Eigentätigkeit in der Aneignung von Geschlechtsidentität betont wird. Der Prozess des „doing gender“ basiert auf

dem Grundgedanken, dass Geschlecht nicht etwas ist, was wir „haben“ oder „sind“, sondern Geschlecht ist etwas, was wir „tun“. Während der „soziale Konstruktivismus“ von einer „Überformung“ des Biologischen ausgeht, betrachten die Dekonstruktivisten (vgl. u. a. Butler, 1991) den Körper als diskursiv erzeugt – gemäß dem Motto „Alles ist Kultur – inklusive der Biologie selbst“ (Landweer, 1993, S. 4).

Neuere (de)konstruktivistische und diskurstheoretische Ansätze kritisieren die Sex-Gender-Differenzierung und bestreiten die Tragfähigkeit der Kategorie „Geschlecht“. Der konstruktivistische Diskurs dekonstruiert Weiblichkeit und Männlichkeit und löst vertraute Selbstverständlichkeiten auf. Butler dekonstruiert in ihrem revolutionären Buch über „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) den Körper und das binäre System der Geschlechter als Ergebnis diskursiver Bezeichnungspraxen. In dem unübersichtlichen Theoriefeld der Gender-Debatten wird Butlers These akzeptiert, dass die Relation zwischen Sex und Gender diskursiv erzeugt und nicht ontologisch<sup>7</sup> begründet sei. Ihre Kritik an der Ontologisierung, Naturalisierung und Mythisierung der Geschlechterdifferenz wird also begrüßt, kritisiert wird allerdings die These, dass das Geschlecht diskursfähig sei (vgl. u. a. Lindemann & Wobbe, 1994). Mit Verweis auf die Leib-Körper-Thematik, die insbesondere im Feld des Sports von zentraler Bedeutung ist, wird argumentiert, dass der Mensch sich zwar zurückziehen kann aus der Gesellschaft, aus kulturellen Zusammenhängen und Beziehungen, aber nicht aus seinem eigenen Leib.

Dennoch ist zu konstatieren, dass mit dem philosophischen Angriff von Butler (1991) auf das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit seit den 90er Jahren eine neue Phase in der Frauenforschung beginnt. Zum einen wird kritisiert, dass die Konzentration auf ein duales Geschlechterschema gerade dieses bestätigt und zum anderen kann nicht von einem einheitlichen Frauenbild ausgegangen werden. Vielmehr sind Übereinstimmungen zwischen den Geschlechtern nicht zuletzt infolge von Individualisierungsprozessen größer geworden und Geschlechterrollen verschwimmen zunehmend. Die Vervielfältigung von Lebensformen, -chancen und -brüchen bringt neue Formen von Weiblichkeiten und Männlichkeiten mit sich, so dass es zu Verwerfungen, Überschneidungen und Annäherungen von Geschlechtsidentitäten kommt.

„Eine Frau beispielsweise, die eine Führungsposition übernommen hat, lebt eine Weiblichkeit, die Führen und Leiten – traditionellerweise männlich identifizierte Fähigkeiten – in ihr Selbstbild mit einschließt. Andere Frauen in der gleichen Situation assoziieren diese Fähigkeiten weiterhin mit Männlichkeit und versuchen in diesem Sinne männliche Anteile in ihr Selbst zu integrieren. Auf diese Weise können dieselben Kompetenzen und Handlungsweisen vom Subjekt und von der

---

<sup>7</sup> Ontologie bezeichnet die Lehre vom Sein, Wesen und den Eigenschaften der Seienden.



---

Umwelt sowohl als männlich als auch weiblich oder androgyn erlebt werden.“ (vgl. Stahr, 2000, S. 100).

Mittlerweile reichen Theorieperspektiven auf die Kategorie „Geschlecht“ von „undoing gender“, einer De-Thematisierung der Geschlechtlichkeit, bis hin zu „Vervielfältigungen von Geschlecht“, also einer Dynamisierung und Auffächerung, die die Vorstellung von nur zwei Geschlechtern hinter sich lässt.

#### *Das dieser Studie zugrunde liegende Verständnis von Geschlecht*

Im vorliegenden Forschungskontext wird die „Zweigeschlechtlichkeit“ als soziale Kategorie vorausgesetzt, die allen anderen gesellschaftlichen Ordnungen strukturell als Subtext zugrunde liegt. Neben der Akzeptanz des potentiellen Andersseins der Geschlechter, der anderen kulturellen Verortung, Sozialisation, Orientierung, Identität und Lebensweise von Frauen gegenüber Männern, werden auch die Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen thematisiert. Dabei scheint der Spielraum für Abweichungen und Grenzüberschreitungen auf Seiten des weiblichen Geschlechtes größer zu sein.

Doch bevor man die Pluralität von Weiblichkeiten und Männlichkeiten betont, gilt es zunächst, Geschlechtstypisches herauszuarbeiten, um zu verstehen, wie noch in der Negation das Negierte ungewollt das Handeln bestimmt (vgl. Meuser, 2000, S. 73). Denn trotz aller Veränderungen im Geschlechterverhältnis setzt sich der Geschlechterdiskurs der bürgerlichen Gesellschaft in subtiler Weise fort – und zwar hintergründig auf Folie der Bewertung des eigenen sowie des Handeln anderer und somit als wenig reflektierte Begrenzung von Handlungsspielräumen.

Die Entschlüsselung oder Dekonstruktion des Symbolsystems polarisierter Zweigeschlechtlichkeit ist die Voraussetzung dafür, dass Frauen und Männer lernen, sich den Zuschreibungen und Zumutungen, die das Symbolsystem der Zweigeschlechtlichkeit für sie bereithält, zu entziehen (vgl. Wetterer, 1995).

Dennoch ist davon auszugehen, dass das Geschlecht eine so zentrale Kategorie im menschlichen Zusammenleben ist, dass die Reduzierung ihrer Bedeutsamkeit fast eine Illusion ist - genau dies wäre aber nötig, um die diesen Kategorien zugeordneten stereotypen Eigenschaften von weiblich und männlich aufzulösen.

Die Analyse des „doing gender“ zeigt, dass es keine vollständige, deterministische Zuschreibung von Geschlechtsidentität durch vorgegebene gesellschaftliche Rollen und Normen gibt. In den auf Garfinkel (1967) zurückgehenden ethnomethodologischen Studien von Hagemann-White (1988) und Gildemeister und Wetterer (1992) sowie in Interaktionsanalysen (Goffmann, 1994) und in Analysen zur Geschlechtersozialisation (vgl. u. a. Bilden, 1998) wird deutlich, dass Individuen nicht immer einfach die normativen Definitionen dessen übernehmen, was passend, angemessen oder ideal für ihr

Geschlecht gesehen wird. Vielmehr ist individuelle Geschlechtsidentität auch in Widerständen, im Zurückweisen von geschlechtstypischen Anforderungen, in der Neuinterpretation und in der immer nur partiellen Akzeptanz vorgeschriebener Rollen zu sehen (vgl. u. a. Becker-Schmidt & Knapp, 2000). Es besteht immer eine Spannung zwischen normativ bestimmten Handlungserwartungen, die sich durch strukturelle Kontexte ergeben einerseits und dem flexiblen Veränderungsdruck und Gestaltungswillen durch die Handelnden andererseits. Dieser Ansatz hebt sich deutlich ab von strukturfunktionalistischen Rollentheorien (vgl. u. a. Dietzen, 1993) und analysiert die Selbständigkeit und Selbstsozialisation bei der Herstellung von Geschlecht und betont den interaktiven Prozess von Selbst- und Fremdbestimmung (vgl. Bilden, 1998).

Insbesondere in der Jugendphase setzen sich Heranwachsende mit zukünftigen Rollenerwartungen auseinander, versuchen sich selbst zu (er) kennen und müssen den sich verändernden Körper und die Reaktionen des sozialen Umfeldes verarbeiten. In diesem turbulenten und belastenden aber zugleich anregenden und ertragreichen Lebensabschnitt, der von Unübersichtlichkeit und Vielfalt geprägt ist, bilden sich die Grundstrukturen für die Abstimmung zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Erwartungen und für die Fähigkeit zur bewussten Reflexion des eigenen persönlichen Entwicklungsprozesses heraus.

Im Zuge von Individualisierungsprozessen rückt die Vielfalt subjektiver Interpretationsmöglichkeiten stärker in den Kern gesellschaftlicher Akzeptanz und die Dominanz polarer Rollenerwartungen und Vorgaben nimmt ab, jedoch existieren nach wie vor gesellschaftliche Grundvorstellungen über die „typischen“ und „normalen“ Verhaltensweisen von Männern und Frauen. Die sich daraus ergebenden Rollenanforderungen schlagen sich in der geschlechtsspezifischen Sozialisation nieder auf Persönlichkeit, Einstellungen, Motivation und Verhaltensweisen (vgl. u. a. Kolip, 1993; Bilden, 1998).

Die Geschlechtlichkeit stellt gewissermaßen die gesellschaftliche Folie dar, auf der sich die individuelle Entwicklung vollzieht und damit die wechselseitige Verbindung von unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben. Doch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterscheidet sich nicht nur nach der sozialen Schicht sondern auch nach dem Geschlecht. Am Beispiel der als zentral anzusehenden Entwicklungsaufgaben soll aufgezeigt werden, dass diese nicht geschlechtsneutral bewältigt werden. Nicht nur die biologisch-genetische Disposition von Frauen und Männern setzt unterschiedliche Ausgangsbedingungen, auch die kulturellen und sozialen Erwartungen weisen geschlechtsspezifische Differenzen auf.

In der modernen Sozialisationsforschung wird den traditionellen Instanzen der Sozialisation wie Familie, Schule und Peer-Group eine große Bedeutung für die Entwicklung Jugendlicher beigemessen, wobei in jüngster Zeit zunehmend auch die Rolle der Medien diskutiert wird, die an „Sozialisationsmacht“ zu gewinnen scheint. Im Folgenden werden die zentralen sozialen Kontexte des Jugendalters hinsichtlich struktureller Bedingungen analysiert und im Spiegel der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben aus weiblicher Perspektive reflektiert. Als ein konkretes und gleichzeitig die komplexen Prozesse des Heranwachsens genauer erfassendes Modell zur Beschreibung der jugendlichen Entwicklung bietet sich das Konzept der Entwicklungsaufgaben an.

## 2.2 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Der Ursprung des Entwicklungsaufgabenkonzeptes liegt über ein halbes Jahrhundert zurück. Der amerikanische Pädagoge Havighurst sah für das Gelingen jugendlicher Entwicklung zum einen die eigenständige Bewältigung soziokultureller Anforderungen und zum anderen die Lösung alterstypischer physischer und psychischer Aufgaben vor. Die mit dem Konzept verbundene Intention zielte darauf ab, entwicklungspsychologisches Wissen und Denken zur Förderung pädagogisch kompetenten Handelns zu vermitteln (Oerter & Montada, 1998, S. 326 ff.).

Havighurst unterteilt den Aufbau der Ich-Identität in der Jugend in folgende Bereiche:

- „accepting one's body“,
- “learning a masculin or feminin social role”,
- “selecting and preparing for an occupation”,
- “achieving emotional independance of parents and other adults”,
- “achieving a scale of values and an ethical system to live by”.

(Havighurst, 1956, zit. n. Helfferich, 1994, S. 187)

Dieses Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde von anderen Adoleszenztheoretikern (vgl. u. a. Dreher & Dreher, 1985; Hurrelmann, 1985; Oerter & Dreher, 1998) übernommen und weiterentwickelt. Die Entwicklungsphasen und –aufgaben dürfen allerdings nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern sind eng miteinander verzahnt und sind als psycho-soziale Bezugssysteme zu verstehen, innerhalb derer sich die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht. Alters- und situationsabhängige Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1972; Coleman, 1980; Oerter & Montada 1998) müssen von jedem Individuum im Sinne einer gelingenden Entwicklung aktiv und produktiv bewältigt werden. Die Entwicklungsaufgaben sind als inhaltlich definierte Verbindungsglieder zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und

individuellen Bedürfnissen, Interessen und Zielen zu verstehen, die auch in Kindheit und Erwachsenenalter in anderer inhaltlicher Ausrichtung existent sind (Dreher & Dreher, 1985).

Wichtig ist, für die einzelnen Lebensbereiche (Schule/Beruf, Freizeit, Familie etc.) angemessene Handlungskompetenzen aufzubauen und die unterschiedlichen Anforderungen zwischen den einzelnen Handlungsbereichen zu koordinieren. Zur Anpassung an die jeweiligen situativen Bedingungen mit gleichzeitiger Berücksichtigung der persönlichen Bedürfnisse ist eine gewisse innere Distanz den Handlungsanforderungen gegenüber sowie Virtuosität und Kreativität bei der Ausgestaltung der eigenen Handlungen notwendig – auch als ‚Rollendistanz‘ und Ambiguitätstoleranz bezeichnet (vgl. u. a. Krappmann, 2000). Je höher der Grad der Flexibilität und Reflexivität von Handlungsstrategien, d. h. eine Verfügbarkeit für die bewusste Aufnahme, Beobachtung und Veränderung, desto günstiger die Voraussetzung zur angemessenen Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität. Im Spannungsfeld von Individuation und gesellschaftlicher Integration müssen folgende Aufgaben bewältigt werden:

- Akzeptanz der individuellen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers;
- Erwerb intellektueller und sozialer Kompetenzen;
- Entwicklung der männlichen bzw. weiblichen Geschlechterrolle (vor dem Hintergrund stereotyper geschlechtsgebundener Verhaltensstandards und gesellschaftlich induziertem Anpassungsdruck eigene individuelle Lösungen zu finden);
- Aufbau sozialer Bindungen zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts;
- Emotionale Abhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen;
- Aufbau von Partnerbeziehungen;
- Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems;
- Handlungskonzepte für den expansiven Konsumgüter- und Freizeitmarkt;
- Wissen was man werden will und was man dafür können (lernen) muss.

(vgl. Havighurts, 1972; Dreher & Dreher 1985; Hurrelmann, 1997; Oerter & Dreher, 1998).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben erweist sich angesichts der Abhängigkeit von sozialen, kulturellen und historischen Kontexten als integrierbar in die ökologisch-sozialisierungstheoretische Rahmenkonzeption. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass die zentralen Entwicklungsaufgaben von Jugend zunehmend inkonsistenten und Spannungen aufweisen und Sinn, innere Qualität und Zuschnitt dieser Lebensphase sich weitgehend enttraditionalisieren, differenzieren und individualisieren. Es gilt ein hohes Maß an Sensibilität für die neuen, äußerst vielfältigen Lebensbedingungen und

Lebensbelastungen von Heranwachsenden zu schaffen, um auf die weitreichenden Konsequenzen der veränderten Lebenslagen und –formen der jungen Generation adäquat reagieren zu können. Dies gilt selbstverständlich auch mit Blick auf das für fast alle Jugendlichen hochrelevante Handlungssystem Sport.

Die gesellschaftlichen, organisatorischen und institutionellen Kontexte der Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere Schule und Familie, sind zugleich Bedingungen für die Wahrnehmung und Interpretation von Entwicklungsaufgaben – diese sind als soziokulturelle Handlungsaufforderungen zu verstehen, die in jeder Kultur unterschiedlich akzentuiert werden. Im Jugendalter stellen vor allem die Reorganisation der Beziehungen zu Eltern, der Aufbau neuer Beziehungsmuster zu Peers, steigende Leistungsanforderungen in der Schule und die Akzeptanz der eigenen, veränderten körperlichen Erscheinung wichtige Momente der Entwicklung dar (vgl. u. a. Fend, 2000).

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist einerseits abhängig vom Vertrauen in eigene Handlungskompetenzen sowie von Könnenserlebnissen und Erfolgen in bestimmten Lebensbereichen, zum anderen aber auch von Umfang und Qualität der verfügbaren persönlichen und sozialen Ressourcen und ihren Unterstützungsleistungen.

Bei der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben ist zu berücksichtigen, welche Vorstellungen Jugendliche über Anforderungen der Umwelt sowie über die zur Bewältigung ihrer Lebenssituation bedeutsamen Mittel und Ziele besitzen (Dreher & Dreher, 1985). Es ist davon auszugehen, dass in dem sich wandelnden historischen und soziokulturellen Kontext Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigungsstrategien von den Jugendlichen möglicherweise anders gewichtet werden. Dabei sind ebenfalls geschlechtstypische Vorstellungen über bedeutsame Mittel und Ziele zur Bewältigung ihrer Lebenssituation zu berücksichtigen. Dreher und Dreher untersuchten die Rangfolge der Bedeutsamkeit von Entwicklungsaufgaben bei 15 bis 18-Jährigen (vgl. Abb. 4).

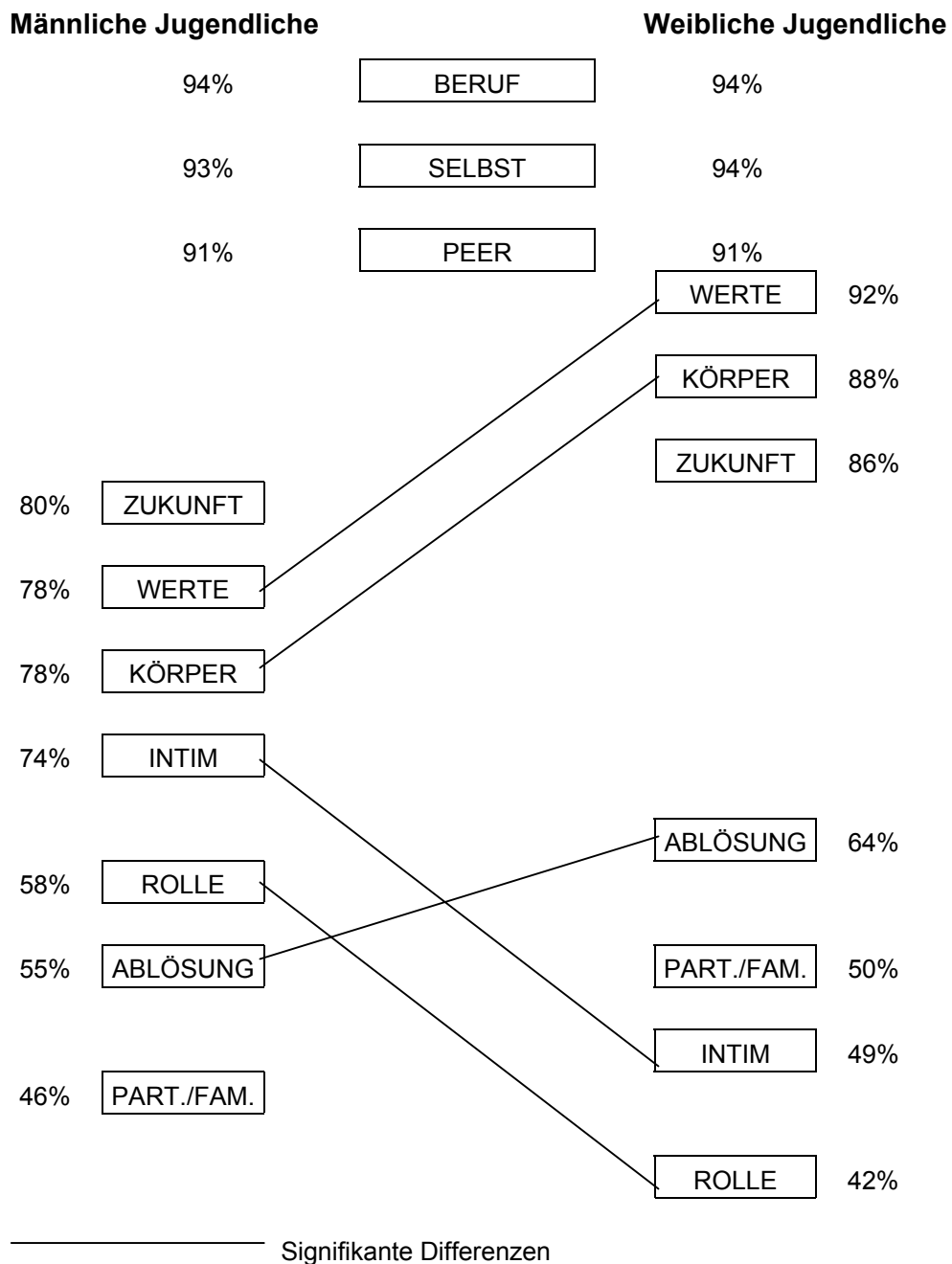


Abb. 4. Bedeutsamkeitseinschätzungen („sehr wichtig“ bzw. „wichtig“) jugendtypischer Entwicklungsaufgaben (modif. nach Dreher & Dreher, 1985, S. 63)

Neben dem Selbstkonzept wird von Mädchen wie Jungen der schulischen bzw. beruflichen Karriere sowie den Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen ein sehr hoher Stellenwert beigemessen. Jedoch fällt auf, dass die Bedeutung der Entwicklungsaufgaben für Mädchen oder Jungen sich in einzelnen Segmenten signifikant unterscheidet. Allerdings sollte man bei der Deutung das gesamte Geflecht der Entwicklungsaufgaben vor sich haben und die unterschiedlichen Strategien bei der Bewältigung im Auge behalten. Beispielsweise widersprechen sich zumindest in der frühen Adoleszenz die Aspekte ‚Ablösung vom Elternhaus‘ und ‚Herausbildung einer sexuellen Identität‘ bei Mädchen

stark und würden die Mädchen „männliche“ Formen der Bewältigung wählen, bedeuten diese etwas anderes, als wenn Jungen dasselbe tun würden. Mädchen müssen eher „Vereinbarkeitsleistungen“ zwischen verschiedenen Aspekten erbringen und stellen sich häufig auf die Lebenswelt ihrer Freunde ein – oder es wird zumindest von ihnen erwartet, umgekehrt nehmen Jungen ihre Freundinnen eher in die Lebenswelt mit hinein (vgl. Helfferich, 1994). Während „männliche“ Bewältigungsstrategien eher um das Verhaltensmotiv der „Härte“ oder „Abhärtung“ kreisen, setzen sich Mädchen häufiger als Jungen diskursiv auseinander, d. h. sie sprechen darüber.

Trotz zunehmender Angleichungsprozesse im Hinblick auf schulische und berufliche Lebensperspektiven sowie persönliche Lebensziele der beiden Geschlechter bleiben die durch die Geschlechtszugehörigkeit definierten unterschiedlichen persönlichen Strategien, mit den Entwicklungsaufgaben umzugehen, bestehen.

Der Entwicklungskontext ist insofern wichtig, da er einerseits die Entwicklungsprobleme verschärft oder glättet und andererseits bestimmte Bewältigungsmöglichkeiten vorenthält, verhindert, fördert oder bereitstellt. Die Jugendlichen setzen sich in verschiedenen Lebensbereichen mit den Entwicklungsaufgaben auseinander – dazu zählt auch das Handlungsfeld Sportspiel. Es erfolgt zunächst ein Überblick über die zentralen Entwicklungskontexte, in denen sich Heranwachsende aufhalten.

### **2.2.1 Familie – Ablösung und Unabhängigkeit**

Im Zuge von tiefgreifenden Veränderungen des ökonomischen und soziokulturellen Systems der modernen Industriegesellschaften haben sich auch die sozialen Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Institution Familie verändert. Ausdifferenzierungs-, Migrations- und Individualisierungsprozesse wie auch die veränderte Mutter- und Frauenrolle in unserer Gesellschaft führen dazu, dass die typischen Konturen der traditionellen Familie verschwimmen und neue familiäre Lebensformen entstehen, die durch alleinerziehende Eltern oder Patchwork-Familien gekennzeichnet sind. So sind die Veränderungen der familialen Lebenswelt durch immer weniger Kinder pro Familie geprägt. In der Entwicklung der Kinderzahl pro Ehe spiegelt sich der Übergang von der Groß- zur Kleinfamilie wider. Mittlerweile beträgt die durchschnittliche Haushaltsgröße für das Jahr 2000 nur noch 2,2 Personen (Statistisches Bundesamt, 2002, S. 39 f.).

Auch verschiebt sich das durchschnittliche Heiratsalter lebensgeschichtlich immer weiter nach hinten. Ledige Männer waren 1999 bei ihrer Eheschließung 31 Jahre alt, Frauen mit 28 Jahren etwas jünger. Während sich die Zahl der Eheschließungen seit den 50er Jahren fast halbiert hat, ist die Scheidungsziffer deutlich angestiegen. Mittlerweile wird ein Drittel aller Ehen geschieden. Ein



zentrales Merkmal der Ausdifferenzierung ist die erhebliche Zunahme der Ein-Eltern-Familien. In städtischen Regionen wächst heutzutage jedes fünfte Kind bei der alleinerziehenden Mutter bzw. bei dem alleinerziehenden Vater auf. Weiterhin hat sich die Zahl der erwerbstätigen Frauen deutlich erhöht, zu Beginn der 90er Jahre sind 40 % aller Frauen mit Kindern unter 15 Jahren berufstätig (vgl. Hurrelmann, 1997).

Die Vielfalt von Familienformen geht einher mit einer Vielfalt von individuellen Entwicklungsbedingungen für Jugendliche mit allen Chancen und Risiken. Kennzeichnend für die Jugendphase ist die Ablösung vom Elternhaus. Der Ablösungsprozess findet auf verschiedenen Ebenen statt:

- psychologische Ebene: die eigene Orientierung von Gefühlen und Handlungen wird nicht mehr vorrangig an den Eltern, sondern an anderen Bezugsgruppen ausgerichtet;
- kulturelle Ebene: Entwicklung eines persönlichen Lebensstils, der sich von dem der Eltern unterscheiden kann;
- räumliche Ebene: Der Wohnstandort wird aus dem Elternhaus verlagert;
- materielle Ebene: Die finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus wird durch wirtschaftliche Selbständigkeit beendet.

(vgl. Hurrelmann, 1997).

Insgesamt ist die Familie als Sozialisationsinstanz im Jugendalter ambivalent zu betrachten. Einerseits besitzen die Eltern als räumliche und finanzielle Unterstützung bis weit über die Jugendphase hinaus eine wichtige Funktion, doch andererseits lösen sich die Jugendlichen nach der Kindheitsphase recht schnell psychologisch und kulturell von den Eltern ab. Mit dem Streben nach sozialer und kultureller Unabhängigkeit – einem eigenen Lebensstil – ist allerdings die Gewissheit verbunden, dass dieses ohne die materielle Unterstützung der Eltern schwer realisierbar ist.

Hinsichtlich der Orientierung auf dem schnelllebigen Konsum- und Freizeitwarenmarkt profitiert die Elterngeneration durchaus von ihren Töchtern und Söhnen. Dies zeigt sich in dem zunehmenden Einfluss der Jugendlichen auf die Kaufentscheidungen ihrer Eltern, denn Heranwachsende kennen sich wesentlich besser im jugendorientierten Konsumwarenmarkt aus. Zudem verkörpern sie die von den meisten Teilen der Gesellschaft angestrebte Jugendlichkeit im wahrsten Sinne und leben diese in vielerlei Hinsicht (z. B. Kleidung) ihren Eltern vor.

Insgesamt zeigt sich nicht zuletzt in der 14. Shell Jugendstudie 2002 zwischen den familiären Generationen ein hohes Maß an Akzeptanz und Übereinstimmung – trotz gelegentlicher Meinungsdivergenzen geben fast 90 % der Jugendlichen an, mit ihren Eltern gut klar zu kommen. Die von den Jugendlichen positiv eingeschätzte Beziehungsqualität zu den Eltern lässt sich



auch deuten mit der zunehmenden Liberalisierung der Erziehungspraxis.<sup>8</sup> Laut Shell-Jugendstudie würden knapp 70 % der Jugendlichen ihre Kinder genau so oder ungefähr so erziehen, wie dies ihre eigenen Eltern praktizieren (Linssen, Leven & Hurrelmann, 2002).

Mit der inneren Ablösung von den Eltern verlieren diese an Einfluss und die Beziehungen der Heranwachsenden zu Gleichaltrigen gewinnen an Bedeutung. Diese gleichgeschlechtlichen wie auch andersgeschlechtlichen Freundschaften besitzen zudem eine hohe Relevanz für die Gestaltung der Freizeit.

### **2.2.2 Peer-Group – Aufbau eines Freundeskreises**

Die moderne Adoleszenz ist vor allem durch eine enorm gewachsene Bedeutung der sozialen Beziehungen zu Peers gekennzeichnet. Sporadische und kontinuierliche Beziehungen zu Gleichaltrigen bilden insbesondere im Jugendalter ein zentrales Erfahrungsfeld für den Aufbau von sozialem Verständnis und der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Die Peer-Group wird als wesentliches Handlungsfeld im Sozialisationsprozess verstanden und stellt einerseits einen Ort sozialer und emotionaler Unterstützung dar, kann andererseits aber auch eine Quelle zur Entstehung von Konflikt und Konkurrenz bilden.

Allerdings darf die wachsende Bedeutung der Gleichaltrigengruppe bei gleichzeitiger emotionaler Ablösung vom Elternhaus nicht als Konkurrenzverhältnis zwischen Eltern und Freunden verstanden werden. Vielmehr stehen diese beiden Bezugsgruppen in einem Verhältnis wechselseitiger Unterstützung und sind als Ergänzung und Stärkung des sozialen Netzwerkes zu betrachten. Gleichaltrige für sich zu gewinnen, stellt für Mädchen wie Jungen zugleich Herausforderung und soziale Leistung im Prozess jugendlicher Entwicklung dar.

Während die Gleichaltrigengruppen in der frühen Jugend noch weitgehend geschlechtshomogen zusammengesetzt sind, stellen im Verlauf der Adoleszenz Bemühungen um Kontakte zum anderen Geschlecht eine hoch emotionale besetzte Entwicklungsaufgabe dar und bilden einen markanten Bereich des jugendlichen Selbstkonzeptes. Freundschaftsbeziehungen im Jugendalter haben neben der Vertrauensbeziehung zum besten Freund oder der besten Freundin meist Gruppencharakter. In der Regel bestehen keine ganz engen Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Gleichaltrigengruppe, jedoch ist es für Jugendliche aller Altersgruppen heute weitaus üblicher als früher, in einer Clique gemeinsame Aktivitäten zu unternehmen.

---

<sup>8</sup> In verschiedenen Studien spiegelt sich die Auffassung der Entwicklungspsychologie wider, wonach sich die Beziehungsqualität in der Frühadoleszenz zunächst etwas ungünstiger gestaltet, bevor sie sich in der späteren Adoleszenz stabilisiert und positiv entwickelt (vgl. u. a. Brett-schneider & Kleine, 2002).

Während bei den Mädchen dyadische Freundschaftsbeziehungen stärker verbreitet sind, verbleiben Jungen häufiger in ihren Cliques – selbst wenn sie mit einer festen Partnerin zusammen sind (vgl. Hurrelmann, 1997). Das Spektrum der Gleichaltrigengruppen reicht von spontan entstehenden Grüppchen bis zu festen sozialen Gefügen, die wegen ihrer flexiblen Struktur ein bedeutsames und umfassendes Bezugssystem für Jugendliche bilden.

Die Orientierung an Gleichaltrigengruppen kann ebenfalls als Reaktion auf die komplexe Anforderungssituation und die unzureichende Orientierung der Familie im Freizeit- und Konsumbereich gesehen werden. Die meisten Freizeitaktivitäten Jugendlicher hängen eng mit intensiven Kontakten zu Gleichaltrigen zusammen. Gleichaltrigengruppen können bei der Entwicklung von Bewältigungskompetenzen und der Strukturierung von Identitätsmustern in dem Bereich der Freizeitgestaltung und des Konsumverhaltens unterstützen. Weiterhin kristallisiert sich ein erhöhter Konsumdruck für die Heranwachsenden heraus, da in der Gleichaltrigengruppe nachdrücklich versucht wird, den durch Werbung und Massenmedien suggerierten sozialen Bildern zu entsprechen (vgl. Hurrelmann, 1997). Demzufolge werden Kaufentscheidungen sehr stark vom Freundeskreis und der Gleichaltrigengruppe mitgeprägt. Die Bestätigung und Stärkung der Persönlichkeit wird in diesem Bereich durch das demonstrative Zur-Schau-Stellen bestimmter Konsumgüter gesteuert (Kleidung, Schmuck, Besitz). Aufgrund ihres beträchtlichen Einkommens durch Taschengeld und Nebenverdienst sind Jugendliche daher als Wirtschaftsfaktor für den Konsumwarenmarkt von großem Interesse.

### **2.2.3 Medien und Technik**

Medien gehören mittlerweile selbstverständlich zum Alltag der Heranwachsenden, wobei neben den „klassischen“ Medien Fernsehen, Radio und Musikanlage auf breiter Front die neueren Informationstechnologien hinzu kommen. Die mediale Orientierung ist von hoher Bedeutung im Segment des Freizeitverhaltens von Jugendlichen. In der Gleichaltrigengruppe dominiert das gemeinsame Musikhören vor dem Fernsehen und der Videonutzung. Studien zum Fernsehverhalten zeigen, dass 15-jährige Jugendliche an einem normalen Wochentag in der Regel zwei Stunden fernsehen, während am Wochenende der Fernsehkonsum auf drei Stunden und mehr ansteigt (vgl. Hurrelmann, 1997). Das Massenmedium Fernsehen wird damit zu einer teilweise mächtigen Sozialisationsinstanz, die die Einflüsse der Familie, Nachbarschaft, lokales Umfeld und Schule überlagern kann. Das Fernsehen kann Einstellungen und Verhaltensweisen verstärken, die in anderen Sozialisationsinstanzen gesät werden. In der 13. Shell-Jugendstudie bestätigen sich die Folgen eines verstärkten Fernsehkonsums. Diejenigen, die viel und ausgiebig vor dem Fernseher sitzen, pflegen soziale Kontakte weniger und gestalten ihre Freizeit weniger aktiv. Sie sind eben nicht identisch mit den Technikbegeisterten und

den Nutzern moderner Kommunikationsmittel sondern eher rückwärtsgewandt und passiv (vgl. Fritzsche, 2000). So bedeutet zum Beispiel ein hohes Interesse an Technik oder die Befürwortung von „Modernität“ keineswegs zugleich soziale Verarmung. Gerade Technik und neue Medien (z. B. Nutzung von Handy und Internet) sind zumeist Bestandteil eines besonders reichhaltigen und engagierten Soziallebens und Basis für aktive Freizeitgestaltung.

Zwischen den Geschlechtern fällt auf, dass es durchaus Aktivitäten gibt, denen nur eines der beiden Geschlechter nachgeht. Computerspiele, im Internet surfen und Videos anschauen bilden eine männliche Domäne, während weibliche Jugendliche sich gerne stylen, oft einkaufen gehen, sich häufiger mit Leuten treffen und mit der Familie etwas unternehmen, aber auch häufiger Bücher lesen (vgl. Linssen, Leven & Hurrelmann, 2002).

#### 2.2.4 Bildung und Qualifikation

Die Schule als gesellschaftliche Institution mit dem Auftrag zur Sozialisation Jugendlicher bestimmt wie kaum eine andere Einrichtung Struktur und Inhalte der Lebenslage der Jugendlichen. Die heutige schulische Situation ist durch gestiegene Qualifikationsanforderungen und –aspirationen, bei gleichzeitiger Entwertung von Abschlüssen, geprägt. Oder noch pointierter formuliert, die „Schule wird trotz aller pädagogischen Bemühungen immer mehr zum Ort ökonomisch relevanter Qualifizierungen, Lebenschancen- und Statuszuweisungen.“ (Brinkhoff, 1998, S. 25). In der Wahl der weiterführenden Schule im Anschluss an die Grundschule spiegelt sich der Trend zu höheren Bildung wider (vgl. Abb. 5). Wurden im Jahr 1960 noch 70 % der 13-Jährigen an Haupt- oder Realschulen unterrichtet, gingen 2000 nur 20 % zu einer Hauptschule und 53 % besuchten eine Realschule oder das Gymnasium.

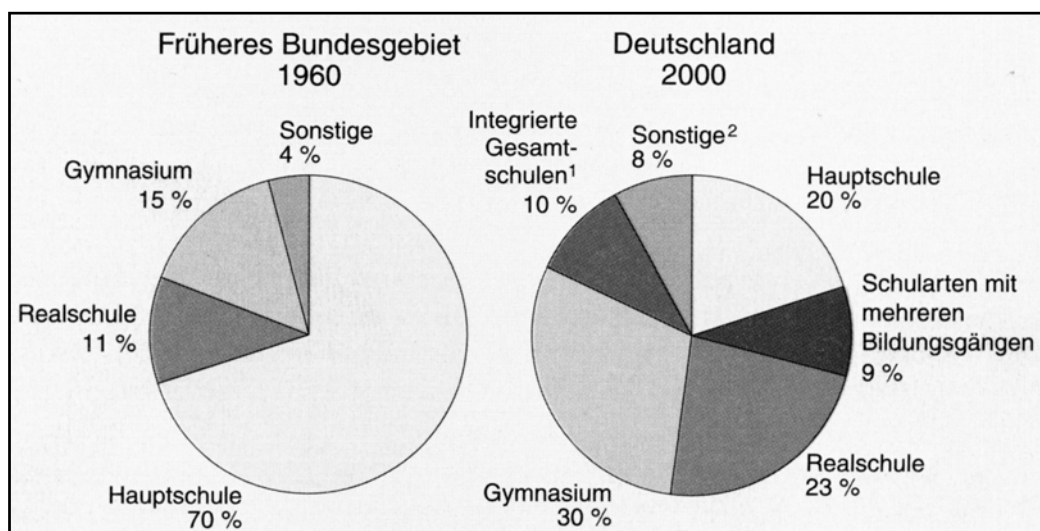


Abb. 5. Schulbesuch der 13-Jährigen an ausgewählten Schulen (Statistisches Bundesamt, 2002, S. 60)

Im Bildungssystem werden Heranwachsende leistungsmäßig qualifiziert und selektiert für die Positionierung in den zentralen gesellschaftlichen Dimensionen Macht, Einfluss, Einkommen und Prestige (vgl. Hurrelmann, 1997). Obwohl die Herkunftsfamilie durch Unterstützung und Anregung weiterhin die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder in den Bildungsinstitutionen protegieren kann, bleibt zu konstatieren, dass ohne bestimmte Bildungstitel der Eintritt in privilegierte Berufspositionen fast unmöglich ist. Trotz einer höheren Bildungsbeteiligung von Arbeiterjugendlichen zeigt sich auch noch in den 90er Jahren eine nach sozialer Herkunft der Jugendlichen ungleiche Verteilung auf die verschiedenen Ausbildungsgänge. Das Schichtgefälle auf dem Bildungssektor ist also nach wie vor hoch. Die günstigen Bedingungen und Zukunftsoptionen kumulieren auf Seiten der oberen Schichten, während die unteren Schichten in zunehmendem Maße zu Verlierern des Systems werden.

Im Zuge der „Bildungsexpansion“ erhöhte sich in allen Bevölkerungsschichten die Bildungsbeteiligung, so dass die Gesamtstruktur der Beziehungen von Ungleichheit im Bildungssystem sich kaum verändert. In den letzten Jahrzehnten wachsen die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg von weiblichen Jugendlichen. Mittlerweile gehen mehr Mädchen (43 %) als Jungen (39 %) auf das Gymnasium (vgl. Linssen, Leven & Hurrelmann, 2002).

Insbesondere für die oberen Gesellschaftsschichten kann festgestellt werden, dass die Mädchen die Jungen auf dem Bildungssektor überflügelt haben und hinsichtlich ihrer Bildungsqualifikationen zumindest potenziell bessere Zukunftschancen mitbringen. Dies gilt auch für die akademische Laufbahn, im Jahr 2000 lag der Frauenanteil bei den Hochschulabsolventen bei 45 %, jedoch wird die Beteiligung umso geringer, je höher die erreichte Stufe auf der „Karrierleiter“ ist (Statistisches Bundesamt, 2002, S. 74). So ist der Anteil von Frauen in der höchsten Besoldungsstufe der Professorenschaft mit 7 % zwar steigend, aber immer noch sind Frauen dort mehr als unterrepräsentiert.

Der hohe Stellenwert von Bildung als eine wichtige Ressource für die Lebensgestaltung ist durch die verlängerte Verweildauer in Bildungseinrichtungen und die gewachsene Bedeutung hochwertiger Schulabschlüsse in schulischen Ausbildungseinrichtungen gekennzeichnet. Die Schule als gesellschaftliche Institution greift wie kaum eine andere Instanz strukturierend und definierend in die Gestaltung der Lebensphase Jugend ein. Jugendliche sehen die Schule zunehmend aus einer instrumentellen Perspektive, denn vor dem Hintergrund einer gesicherten Lebensperspektive bemisst sich der Wert einer Schullaufbahn in erster Linie nach dem Wert des Abschlusszertifikates (vgl. Hurrelmann, 1997). Insbesondere im Falle eines Schulversagens wird der Einfluss auf die biographische Entwicklung deutlich. Schon Fünftklässler einer Hauptschule begreifen sich als „loser“ in der

Gesellschaft, da bereits in der Grundschule Leistungsdruck und Auslese den Unterrichtsalltag bestimmen. Insgesamt ist festzustellen, dass die Schule als Sozialisationsinstanz verstärkt durch manifeste Prozesse der Selektion und gesellschaftlichen Platzierung geprägt ist, denen sich Jugendliche stellen müssen. Die Schule wird zunehmend zu einem Bestandteil des „ernsten“ Lebens.

Mit Blick auf den Massenkonsum höherer Bildung sind Jugendliche heute einem extrem starken Bildungs- und Qualifikationsdruck seitens ihrer Herkunftsfamilie ausgesetzt. Diese latente Belastung und die vielfach damit verbundene Überforderung von Heranwachsenden hat erhebliche Auswirkungen auf deren psychosoziale Befindlichkeit (vgl. Engel & Hurrelmann, 1989).

Auffallend ist der Zusammenhang zwischen Bildungskarriere und Sportvereinsengagement: aus den Ergebnissen der großen Jugend-Sport-Studien (Baur & Burrmann, 2000; Schmidt, 2002b; Brettschneider & Kleine, 2002; Baur & Brettschneider, 1994; Kurz et al., 1996) geht zweifelsfrei hervor, dass höhere Bildungsschichten in den Jugendabteilungen der Sportvereine dominieren. Auch die Einstellung zum Sportverein korrespondiert mit der Schulkarriere, an den Hauptschulen gibt es mehrheitlich strikte Gegner und weniger Anhänger des Vereins, während an den Gymnasien flexibler, gleichzeitig aber auch kritischer mit einem Vereinsengagement umgegangen wird. Aus entwicklungstheoretischer Perspektive ist zu konstatieren, dass die Mehrzahl der Gymnasiasten im Verlauf der Jugendphase den Weg in den Verein findet, jedoch lassen hohe Aussteiger-Quoten darauf schließen, dass der Verein die Bedürfnisse und Erwartungen dieser Jugendlichen nicht erfüllen kann.

### **2.2.5 Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems**

Werte sind Auffassungen vom Guten und Wünschenswerten; sie bestimmen unsere Wahrnehmungen, unsere Bewertungen und unser Handeln. Als Entscheidungsgrundlage gelten bei heutigen Jugendlichen weniger starre Prinzipien oder hehre Ideale, vielmehr gleichen Jugendliche ihre Ziele stets aufs Neue mit den Realitäten ab und basteln sich in Reaktion auf ihre individuellen Lebensumstände ihren persönlichen „Wertecocktail“. Dieser Wertewandel bestätigt sich auch in der 14. Shell Jugendstudie: mit Pragmatismus, Zielorientierung und Optimismus gehen die Jugendlichen in die Zukunft. Sie nehmen im Unterschied zu den 80er Jahren eine stärker pragmatische Haltung ein und wollen konkrete und praktische Probleme in den Griff bekommen, die aus ihrer Sicht mit persönlichen Chancen verbunden sind (vgl. Gensicke, 2002).

Insgesamt hat sich die Mentalität der Jugend von einer eher gesellschaftskritischen Gruppe in Richtung gesellschaftliche Mitte verschoben,

die von einem ausgeprägt positiven Denken gekennzeichnet ist. In den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind die Jugendlichen hohen Leistungsanforderungen und gleichzeitig erhöhten Risiken (Schulversagen, persönliche Sicherheit) ausgesetzt, dementsprechend erhöhen die Jugendlichen ihre Leistungsbereitschaft und überprüfen ihre soziale Umwelt aufmerksam nach Chancen und Risiken. Insgesamt verbinden die Jugendlichen zunehmend moderne Werte wie Kreativität, Toleranz und Genussfreudigkeit mit „alten“ Werten wie Ordnung, Sicherheit und Fleiß – denn die Orientierung an sogenannten Sekundärtugenden kann die Basis für ein interessantes, erlebnisreiches und sinnvolles Leben schaffen (vgl. Gensicke, 2002).

Der Wertewandel wird besonders deutlich von weiblichen Jugendlichen getragen, sie präsentieren sich ehrgeiziger aber auch sicherheitsbewusster und nähern sich teilweise männlichen Stereotypen, indem sie z. B. „Macht und Einfluss“ wichtiger finden. Die Gestaltung eines selbstverantwortlichen Lebens (Karriere, Selbständigkeit, Verantwortung) ist für Mädchen und junge Frauen genauso wichtig wie für männliche Jugendliche. Dennoch haben sich weibliche Jugendliche ihre Besonderheiten bewahrt und sind nach wie vor emotionaler, toleranter, umweltbewusster und sozial hilfsbereiter als Jungen und junge Männer.

### **2.2.6 Sicherheit im Umgang mit dem eigenen Körper**

Als eine der wichtigsten und zugleich spannendsten Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase wird die Auseinandersetzung mit den Veränderungen des eigenen Körpers angesehen (vgl. u. a. Brettschneider & Kleine, 2002; Baur & Miethling, 1991; Baur, 1989). In einem sich drastisch verändernden Körper Sicherheit zu erhalten bzw. zurück zu gewinnen, zählt zu den „klassischen“ Entwicklungsaufgaben dieser spezifischen Lebensphase. Körperliche Merkmale und körperliche Veränderungen haben Auswirkungen auf das Körperkonzept und beeinflussen darüber hinaus das Selbstkonzept.

Vor dem Hintergrund der Interdependenz von Entwicklungsaufgaben muss die soziale und kulturelle Bedeutung des Körpers in unserer modernen Gesellschaft berücksichtigt werden, um die psychischen und sozialen Implikationen für die Jugendlichen angemessen bewerten und interpretieren zu können.

Das Körperkonzept wird definiert als Gesamtheit der körperbezogenen Kognitionen, Bewertungen und Handlungspläne, die jedes Individuum im Hinblick auf seinen Körper sowie dessen Teile, Funktionen und Fähigkeiten entwickelt (vgl. u. a. Mrazek, 1987). Das körperbezogene Selbstkonzept ist für die Entwicklung im Jugendalter von großer Bedeutung, da eine Reihe der Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung vor allem in der Phase der Pubeszenz und Adoleszenz stattfinden, unmittelbar mit den körperlichen



Veränderungs- und Reifungsprozessen verflochten sind. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers und die Interpretation des Körper- und Geschlechtererlebens mit den damit einhergehenden psychischen Prozessen sind eng verflochten mit der Wahrnehmung und Interpretation der kulturellen Geschlechtsrollenvorgaben (vgl. Flaake, 1998, S.130).

Das Körperkonzept ist insbesondere in Gesellschaften, die dem körperlichen Erscheinungsbild eine hohe Bedeutung beimessen, als eine Schlüsselkomponente von Identität und Selbstbewusstsein anzusehen. Die Konjunktur des Körpers und die neue Körperlichkeit in der modernen Gesellschaft prägen das Alltagsbild mit einer nahezu uneingeschränkten Selbstverständlichkeit. Durch die Verbreitung, Ausdifferenzierung und Betonung sportiver Lebensstile wird der jugendlich leistungsfähige Körper zu einer gesellschaftlichen Machtressource erhoben, die Zinnecker (1989, S. 155 f.) mit dem Begriff des Körpers als Kapital zu einer spezifischen Quelle für Macht und Ansehen insbesondere für Jugendliche werden lässt.

Aber gleichzeitig ist der Körper auch Krisenpotential, denn von den Jugendlichen ist in dieser Phase eine völlige Neubestimmung der Person-Umwelt-Beziehungen gefordert, die auf der Grundlage eines komplexen Zusammenspiels von Selbst- und Fremdeinschätzung in der Regel nicht problemlos verläuft. Vor dem Hintergrund bestehender Normen und Stereotype entsteht ein Bild vom eigenen Körper und seinen Qualitäten, das immer wieder selbstkritisch hinterfragt wird und in der Wahrnehmung Dritter Zustimmung bzw. Ablehnung erfährt. Diese Rückmeldungen von sich und anderen sind insbesondere im Jugendalter stark emotional gefärbt und für das Selbstwertgefühl der Heranwachsenden von enormer Bedeutung.

Es ist davon auszugehen, dass sportliche Aktivitäten das Körperkonzept mit beeinflussen und damit die körperfundierte Identitätsentwicklung mitbestimmen. In der neueren entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Diskussion (vgl. u. a. Fend, 2000) wird betont, dass die somatischen Veränderungen<sup>9</sup> im Verlauf des Jugendalters in Abhängigkeit des jeweiligen soziokulturellen Kontextes zu betrachten sind und dementsprechend spezifischen Wahrnehmungen und Bewertungen unterliegen, die bestimmte psychische und soziale Konsequenzen nach sich ziehen.

Die Neubestimmung des eigenen Körpers vollzieht sich in einem selbstreflexiven Prozess und im Dialog mit der sozialen Umwelt. Vor diesem Hintergrund scheint es angebracht, die soziale und kulturelle Bedeutung des

---

<sup>9</sup> Die wichtigsten körperlichen Veränderungen, die in der Pubertät eintreten, sind: Überproportionaler Anstieg des Längenwachstums, Verschiebung der Körperproportionen, geschlechtsspezifische Wachstumsschübe bei Schulterbreite und Hüftbreite, beschleunigte Zunahme des Körpergewichts, Abnahme des Körperfettanteils bei Jungen und Zunahme des Fettanteils bei Mädchen, Ausbildung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale (vgl. Baur & Miethling, 1991).

Körpers in der heutigen Gesellschaft zu berücksichtigen, denn nur in dieser soziokulturellen Perspektive können die relevanten psychischen und sozialen Implikationen adäquat bewertet und interpretiert werden.

Der starke kulturelle Einfluss muss in Beziehung zu der negativen Sicht des Körpers bei vielen weiblichen Jugendlichen gesehen werden. Die weiblichen Normen für körperliche Schönheit und Attraktivität treten in etlichen Untersuchungen deutlich zu Tage. In einer Befragung Jugendlicher einer amerikanischen High School waren nur 45 % der Mädchen gegenüber 75 % der Jungen zufrieden mit ihrem Äußeren (Dacey, 1982, zit. n. Oerter & Dreher, 1998, S. 338). Zudem steht bei Mädchen der Wunsch abzunehmen nicht in direkter Beziehung zum realen Körpergewicht; Gewichtsabnahme ist mit Zufriedenheit gekoppelt. Mädchen verfügen außerdem über ein differenzierteres Körperkonzept als Jungen (vgl. Mrazek, 1987).

Die gesteigerte Körper-Orientierung, einhergehend mit Körper- und Bewegungsstilisierungen wie z. B. Piercing, Tattoos oder Extremsport, ist nicht zuletzt als körperliche Suchbewegung im Bestreben nach Selbstvergewisserung in orientierungsschwierigen Zeiten zu begreifen. Es gilt herauszufinden, wer man ist und wie man ist; dazu gehört der Umgang mit Kraft und Schwäche. Zudem sind das Erscheinungsbild und Bewegungsbild bedeutsame Momente für die Gestaltung des Selbstbildes, auch im Hinblick auf die Geschlechtsidentität.

Daher ist die Frage nach der Entwicklung des Körperkonzeptes und wie das Sportspielengagement diesen Prozess unterstützt oder auch erschwert von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Dabei sind zwei miteinander korrespondierende Aspekte des Körperkonzeptes zu berücksichtigen: zum einen der ästhetisch-attraktive und andererseits der sportlich-leistungsfähige Körper.

### *Zusammenfassung*

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Konzept einer transaktionalen Sozialisationstheorie geht von der These aus, dass die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als Basis für die Konstituierung einer stabilen Identität angesehen werden muss. Strategien zur Abstimmung zwischen eigenen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen setzen eine Reihe von Aneignungs- und Verarbeitungsprozessen sowie die Entwicklung von Handlungskompetenzen voraus, die ein hohes Maß an Selbstreflexion erzeugen, diese aber auch gleichermaßen voraussetzen.

Insbesondere während der Adoleszenz wird der enge Zusammenhang zwischen körperlichen, psychischen und sozialen Entwicklungsprozessen deutlich, die mit Hilfe des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben strukturiert werden können. Das erkenntnistheoretische Ziel des bislang skizzierten



---

Modells besteht darin, soziale Strukturen zu identifizieren, die den Menschen als handelnde Subjekte entgegenreten und der selbstbestimmten Gestaltung von Persönlichkeit förderlich sein können oder aber Restriktionen auflegen.

Die Auseinandersetzung mit sozialen Umweltbedingungen im Nahbereich (z. B. Familie, Peer-Group) sowie organisierte und sozialstrukturell verankerte ökonomische, kulturelle und soziale Rahmenbedingungen (z. B. Schule, Verein) beeinflussen den Aufbau der Identität. Daher wird im Folgenden das Konstrukt der Identität einer eingehenden Betrachtung unterzogen und hinsichtlich der empirischen Relevanz für den vorliegenden Forschungskontext überprüft.

### 3 Identitätstheoretische Überlegungen

Die Frage, inwieweit das Sportengagement die Entwicklung von jugendlichen Mädchen beeinflusst, erfordert eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Identität. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Identität basiert auf dem interaktionistischen Ansatz einer modernen Sozialisationstheorie. In diesen Modellen wird Identität als lebenslanger Prozess angesehen, der sich in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt, in Interaktionen konstituiert und eine Balance zwischen personalen und sozialen Erwartungen erfordert.

Das Phänomen der Identität wird verstanden als zentrale integrative Verknüpfung von individueller und gesellschaftlicher Ebene an der Schnittstelle zwischen Subjekt und Gesellschaft, und deshalb muss die Identitätstheorie eine hohe theoretische Sensitivität für gesellschaftliche Integrationsprozesse und Desynchronisationsprozesse aufweisen. Die Entwicklung der eigenständigen Identität ist das zentrale Thema der Jugendphase und wird weiterhin als geeignetes theoretisches Konzept für das Verständnis der modernen Lebensphase Jugend angesehen (vgl. u. a. Erikson, 1966, 1974; Krappmann, 2000; Döbert, Habermas & Nunner-Winkler, 1977; Hornstein et al., 1975; Oerter & Dreher, 1998; Hurrelmann, 1997).

Die Kontinuität des Selbsterlebens auf Basis des Selbstbildes wird als Identität verortet. Neben den Dimensionen Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung fließt auch die Selbstreflexion in das Selbstbild mit ein. Dieses bedeutet, dass der einzelne Mensch sich selbst beobachtet und kontrolliert und ständig die Vorstellungen sowie die Einstellungen zur eigenen Person bewusst steuert und koordiniert. Die dabei auftretenden Rückkopplungsmechanismen bewirken, dass sich die einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Handelns und damit die gesamte Handlungskompetenz weiterentwickeln, so dass es zu einer verbesserten Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung kommt. Von dem Konzept des Selbstbildes, auch oft als Selbstkonzept bezeichnet, gilt es den Terminus Identität deutlich abzuheben, denn das Selbstbild im Sinne eines aus Selbstwahrnehmung, -bewertung und -reflexion resultierenden strukturierten Gefüges ist Voraussetzung für die Ausbildung von Identität. Auch für die modernen Sozialisationstheoretiker (Hurrelmann, 1997, S. 37) gehört „die Wahrung der Identität gegenüber der drohenden Zerstückelung und Diffusion des Selbstbildes (...) zum Kernkonflikt des Jugendalters“.

### 3.1 Der Identitätsbegriff von Erikson

E.H. Erikson ist neben G.H. Mead als wichtigster Begründer einer Identitätstheorie anzusehen. Sein Modell der stufenmäßigen individuellen Entwicklung, das auf Freuds Theorie der Ontogenese aufbaut, stellt einen Übergang dar zwischen den klassischen Entwicklungstheorien (stark subjektorientiert) und den Theorien, die die gesellschaftliche Dimension des Aufwachsens stärker in den Vordergrund stellen.

Erikson analysiert systematisch die Persönlichkeitsentwicklung von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter und betont den Gleichschritt von psychosexueller und psychosozialer Entwicklung. Er unterscheidet dabei acht zentrale Phasen im Lebenslauf anhand eines epigenetischen Diagramms. Ein natürlicher Entwicklungsplan (epigenetisches Prinzip) muss mit einem von außen an das Subjekt herangetragenen sozialen Zeitplan abgestimmt werden. Das eigentliche Ziel stellt die Herausbildung einer gesunden Persönlichkeit dar. Vor dem Hintergrund des von ihm entwickelten lebenslangen Phasenmodells steht bei Erikson die Suche nach dem eigenen Ich im Zentrum seiner Theorie.

Für die Lebensphase Jugend stellt Erikson das Problem der „Identität“ in den Mittelpunkt. In der Jugendphase gewinnt die Frage nach dem „Wer bin ich?“ bzw. „Wer bin ich nicht?“ existentielle Bedeutung und muss beantwortet werden. In dieser Phase hinterfragt der Heranwachsende kritisch seine soziale Rolle, er macht sich Gedanken über seine Stellung im zukünftigen Leben, seine Ziele und Perspektiven. Ohne Antworten auf diese zentralen Fragen ist weder die Herausbildung von Identität noch die Integration in die Gesellschaft auf Dauer sicherzustellen.

„Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen der anderen hat, einer Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität aufrechtzuerhalten.“ (Erikson, 1971, S.107).

Erikson nennt als zentrale Gefahr dieser neuen Ungewissheit der eigenen Situation gegenüber die Identitätsdiffusion oder Rollenkonfusion. Derartige Belastungen oder auch Krisen treten phasenspezifisch auf und müssen dementsprechend phasenspezifisch gelöst werden. Die Differenz zwischen dem, was man haben, tun oder sein möchte und dem, was unter den konkreten Bedingungen der körperlichen Reife, der sozialen Beziehungen und der kulturellen Anforderungen möglich und geboten ist, charakterisiert die Krise. Jede Krisenbewältigung führt zu einer Verbesserung der Ich-Stärke, die in den folgenden Krisen neu geprüft wird. Die als Zielperspektive von Erikson avisierte gesunde Persönlichkeit meistert ihre Umwelt aktiv, zeigt eine gewisse Einheitlichkeit und ist in der Lage, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen (Erikson, 1966, S. 57).

Eriksons Entwicklungsmodell erleichtert die Vorstellung, dass einerseits die Identität in der menschlichen Entwicklung als Thema stets präsent bleibt, jedoch andererseits die Aufgabe der Identitätsbildung in der Adoleszenz Vorrang besitzt. In dieser Lebensphase gesteigerter Identitätssuche kommt es bei Jugendlichen verstärkt zu Unsicherheiten und inneren Beunruhigungen, die Erikson aus der Perspektive des Adoleszenten folgendermaßen umschreibt: „Ich bin nicht, was ich sein sollte, ich bin nicht, was ich sein werde, aber ich bin nicht mehr, was ich war.“ (Erikson, 1966, S. 112). Für Erikson stellt die Jugendphase eine psycho-soziale Karenzzeit dar, in der sich der Mensch durch freies Experimentieren mit Rollen seinen Platz sucht, „eine Nische, die fest umrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist“ (ebd., S. 277). Nach Erikson muss die zentrale Frage der Identitätsfindung - „Wer bin ich?“ - in der Jugendphase beantwortet werden. Gelebt wird die Antwort dann in der Erwachsenenphase.

Für die Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz unterscheidet Erikson die beiden Pole der Identität und der Identitätsdiffusion. In diesem Spannungsfeld muss der Jugendliche seine individuelle Lösung finden. Identität versteht er als ein Kriterium relativer psychosozialer Gesundheit, während der entgegengesetzte Pol der Identitätsdiffusion als das Kriterium relativer Störung angesehen wird. Es geht um einen lebenslangen integrativen Prozess, bei dem die Formen des Scheiterns geprägt sind vom negativen Pol der Identitätsdiffusion.

Diese Zuweisungen einer geglückten bzw. gescheiterten Identität sind aus heutiger Sicht nicht immer nachvollziehbar, denn die Diffusion der Beziehungsfähigkeit, der Zeitperspektive und des Werksinns charakterisieren Problembereiche einer gescheiterten Identitätsentwicklung, die uns aber heute näher scheinen als die einer gelungenen Identitätsentwicklung im Eriksonschen Modell (Keupp, 1999, S. 78 f.).

### **3.2 Das Identitätsprojekt als soziale Konstruktion**

Aktuelle Identitätstheoretiker (vgl. u. a. Keupp, 1998; Marcia, 1989) arbeiten sich in den letzten Jahren an Erikson und seinen Modellvorstellungen ab, indem die von Erikson geprägten Vorstellungen von Einheit, Kontinuität oder Kohärenz mit Blick auf die dramatischen Veränderungen der gesellschaftlichen Realität in Frage gestellt werden. Vielmehr sind Begriffe wie Fragmentierung, Bruch und Diskontinuität zentrale Merkmale der Welterfahrung, die die alltägliche Identitätsarbeit bestimmen (Keupp, 1999, S. 30 ff.).

Das Selbstverständnis der klassischen Moderne ist mit den gesellschaftlichen Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung in Frage gestellt und erfordert die Erweiterung und Ausdifferenzierung des Modells von

Erikson, ohne es aufzugeben. In diesen postmodernen Ansätzen wird das handelnde Subjekt dekonstruiert und gemäß dem Motto, dass man das Lebensglück in der dezentralen Welt von heute dadurch findet, dass man selber dezentralistisch und pluralistisch ist und sich als ein offenes System begreift, das ständig auf der Suche nach neuen Kontakten ist, bereit ist, neue Informationen aufzunehmen und Grenzen zu verändern (vgl. Anderson, 1997). Die lebensweltliche Heterogenität der Identitätszustände, ihre Entwicklungs-offenheit und insbesondere die lebenslange Entwicklung von Identität werden in diesen Ansätzen stark betont (vgl. Marcia, 1989; Haußer, 1998, S. 127).

Ausgehend von der Metapher der „Patchwork-Identität“, die besagt, dass Menschen sich in ihren Identitätsmustern aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde anfertigen, die das Resultat ihrer schöpferischen Möglichkeiten darstellen, fragt sich der aktuelle Identitätsdiskurs nach dem „Wie“ des Herstellungsprozesses - Wie vollzieht sich diese Identitätsarbeit?

Aufgrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen fehlen vorgefertigte Identitätsmuster, daher muss das Individuum in alltäglicher Identitätsarbeit Passungen und Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten vornehmen. Modellvorstellungen von Identitätskonstruktionen, über die sich Menschen ihr Selbst- und Fremdbild aneignen, betonen die Prozesshaftigkeit der ‚alltäglichen Identitätsarbeit‘ des aktiv tätigen Individuums und berücksichtigen ein Umfeld, das auf Grund spezifischer Machtkonstellationen bestimmte Entwicklungsmöglichkeiten fördert, hemmt oder unterdrückt. Denn in einem machtbestimmten Raum wird das Potential möglicher Identitätsentwürfe gewissermaßen gefiltert; d. h. bestimmte Entwürfe werden behindert, favorisiert oder gar aufgezwingt (Keupp, 1998, S. 34).

### **3.2.1 Kohärenz und Authentizität als Syntheseleistungen**

Wenn sich durch zunehmende Fragmentierung und Pluralisierung heutiger Lebenswelten ein oftmals widersprüchliches und zumeist ambivalentes Nebeneinander von Unvereinbarem offenbart, stellt sich die tägliche Identitätsarbeit als unabschließbares Patchwork dar (Keupp, 1999, S. 266 ff.). Jedoch gibt es zentrale Syntheseleistungen, die ein Subjekt in seiner Identitätsarbeit vollbringen muss.

Neben den Erfahrungen von Anerkennung und Authentizität, stellt das Gefühl von Kohärenz eine bedeutende Syntheseleistung der Identitätsarbeit dar und beeinflusst die Handlungsfähigkeit der Subjekte. Diese Dimensionen von Identität sind zwar seit den Anfängen identitätstheoretischer Überlegungen mehr oder weniger präsent, jedoch wird in modernen Identitätskonstruktionen der zeit- und kulturtypische Akzent betont und führt dementsprechend zu veränderten Konnotationen. Es wird nun nicht mehr im essentialistischen Sinne

nach dem ‚wahren‘ Selbst, dem Kern gesucht, sondern das Individuum sondiert und sortiert ständig nach der Frage „Entspricht es mir?“ Die prozessual zu verstehende Kohärenzleistung wird als ein Gefühl des Sinnhaften, Verstehbaren und Gestaltbaren begriffen, das in unterschiedlichen Handlungskontexten hergestellt werden kann. In den vergangenen Jahrzehnten und in traditionellen Kulturen war dieser Einklang „mit sich und der Welt“ mit ausreichender Einpassungsbereitschaft zu erreichen: „...man tat, wollte und war genau das, was erprobt und vorgeschrieben war“ (Keupp, 1999, S. 267). Im Gegensatz dazu sind heutige Formen von Kohärenz in dem Offenhalten von Optionen und der Verknüpfung widersprüchlicher Arrangements zu sehen.

In der Syntheseleistung der Authentizität gilt es, die Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Veränderungen der Identitätsbiographie in ein akzeptables Spannungsverhältnis zu bringen, das von dem Subjekt als „stimmig“ bewertet wird. Diese Sichtweise auf das Gefühl der Authentizität nähert sich dem Konzept der Authentizität Ferraras (1998, S. 6), der die These vertritt, dass die Vorstellung einer „authentischen Subjektivität“ für die gegenwärtige das ist, was die Vorstellung des autonomen Subjekts für die (einfache) Moderne war. Dabei schließt Authentizität die Idee von Autonomie mit ein, während dies umgekehrt nicht gilt. Die Autonomie meint die Verantwortlichkeit des Handelnden, unabhängig, welche Begründung oder Rationalität die Handlung steuerte. Dagegen impliziert authentisches Handeln, dass die Gründe für das Handeln aus der Sicht des Subjekts stimmig waren. Jeder Mensch möchte genau mit jenen persönlichen Qualitäten anerkannt werden, die auch sein Selbstbild wesentlich bestimmen.

Heutzutage wird nicht mehr von der unverwechselbaren konsistenten Einheit, sondern von mehreren Teilidentitäten ausgegangen. Diese bleibt zwar relativ situationsbezogen, ist jedoch gleichermaßen historisch wie prinzipiell veränderbar, lediglich das gewünschte oder notwendige „Gefühl von Identität“ bietet einen minimalen Orientierungsrahmen. Demzufolge müssen Erfahrungen und Informationen sowie Wahrnehmungen und Eindrücke kohärent und damit für das Individuum verständlich verbunden werden.

Kohärenz und Kontinuitätserfahrungen sind unentbehrlich für die Herstellung einer gelungenen Identität. Kohärenz ist ein Grundprinzip unserer Innenweltorganisation und beinhaltet die klassische Frage nach dem subjektiven Sinnzusammenhang der eigenen Lebensführung. Kohärenz meint unter postmodernen Lebensbedingungen nicht die widerspruchsfreie Einheitlichkeit und Stabilität, nicht das objektivierbare Resultat der Identitätsarbeit, das auf dem persönlichen Konto abgebucht wird, sondern ein Prozessgeschehen der ständigen Balancierung und Austarierung von Erfahrungen mit der eigenen Handlungswirksamkeit (vgl. Keupp, 1999).

Der sozialepidemiologische Forscher Antonovsky (1987) sieht auf Grundlage seiner Salutogenetischen Theorie das ‚Gefühl der Kohärenz‘ als entscheidende Bedingung für psychische und physische Gesundheit. Kohärenz entsteht nicht nur unter Rückgriff auf ein fixes Koordinatensystem von Normen und Sinnorientierungen, sondern ist als kreativer Prozess von Selbstorganisation zu begreifen. Nach Antonovsky ist Kohärenz keine Persönlichkeitsdisposition, sondern vielmehr entsteht sie aus der gelungenen Verknüpfung einer Person mit anderen. Soziale Netzwerke stellen Gelegenheitspotentiale dar, die zu realisierten und vertrauensvollen Beziehungen werden können und in dem skizzierten sozialisationstheoretischen Bezugsrahmen als eine soziale Ressource dem Individuum zur Verfügung stehen.

In diesem Zusammenhang wird der dialogische Charakter des Identitätsprozesses deutlich, der von Taylor (1995, S. 21 f.), einem Vertreter des Kommunitarismus, beschrieben wird. Denn erst im Austausch mit anderen erwerben wir eine Vielfalt von Ausdrucksweisen (Sprache, Kunst, Gestik etc.), die dazu beitragen, dass wir in der Lage sind, uns selbst zu begreifen und zu einem handlungsfähigen Menschen werden. Dieser Dialog, unsere Identitätsbestimmung, wird teils offen auf interaktionaler Ebene, aber auch zum Teil als innerer Dialog geführt.

### **3.2.2 Anerkennung und Zugehörigkeit**

Als zentrale Bestimmungsgrößen für Identitätskonstruktionen können Anerkennung und Zugehörigkeit angesehen werden. Analysiert man die Struktur von Anerkennungsverhältnissen nach Honneth (1992), wird die Wirkung von Anerkennung und Missachtung für das Selbstverständnis eines Menschen deutlich. Daher gewinnt das Streben nach Anerkennung, von Taylor als menschliches Grundbedürfnis beschrieben, an Bedeutung, da unsere Identität von der Anerkennung, Nicht-Anerkennung oder gar Verkennung geprägt wird.

In vormodernen Zeiten wurde Anerkennung fast nie zu einem Problem, da Identität auf allgemeingültigen gesellschaftlichen Kategorien basierte, die niemand anzweifelte. Im Zuge der Individualisierungsprozesse verändern sich die Lebenswelten und Anerkennung muss auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene erworben werden (vgl. Keupp, 1998). Denn das Selbstwertgefühl ist zwingend mit dem Selbstbewusstsein verknüpft und braucht Bestätigung durch andere (soziale Validierung). Soziale Anerkennung gibt dem Subjekt jenes Gefühl von Zugehörigkeit und Basissicherheit für die alltägliche Lebensführung und den eigenen Identitätsentwurf. Es ist die soziale Verallgemeinerung von dem was Erikson als „Urvertrauen“ bezeichnet hatte und ist im Sinne von Giddens (1997, S. 35) „...ein aktives Vertrauen, das errungen werden muss.“



Heutzutage vollzieht sich die Anerkennungsbeziehung weniger über den sozialen Status oder die gesellschaftliche Rolle der Personen als vielmehr über ein Aushandeln und Austausch von Anerkennung. Dementsprechend bekommen kommunikative Kompetenzen, Fähigkeiten zur Selbstpräsentation sowie ein ausgeprägtes Selbst- und Kohärenzgefühl eine größere Bedeutung (Keupp, 1999, S. 268). Anerkennungskonflikte entstehen, sobald Subjekte seitens der definierenden Dominanzkultur in minder anerkannte Gruppen eingeordnet werden.

In der Jugendphase entwickelt sich nur allmählich Identität als Gewissheit des eigenen Selbst und des Bildes in den Augen der anderen. Dieser Zwang zur Synthese einer neuen Identität erfordert Verarbeitungshilfen, Verhaltenssicherheit und Anerkennung, die in spezifischen Identifikationsformen mit Gleichaltrigen gesucht werden. Es werden soziale Bindungen und Beziehungen hergestellt, die gleichzeitig das Selbstbild fixieren. Die Identifikation mit anderen und von anderen hat zur Folge, dass man sich in gewisser Weise selbst und in seiner Individualität wahrgenommen fühlt (vgl. u. a. Brinkhoff, 1998).

Im Sinne Mertons (1972) ist Zugehörigkeit aus struktureller Perspektive zu verstehen. Danach definieren sich Insider über ein gemeinsames Merkmal oder über einen gemeinsamen sozialen Status. In der modernen differenzierten Gesellschaft zeichnet sich jedes Individuum durch mehrere Gruppenzugehörigkeiten aus und verbindet ein Set von Zugehörigkeiten. Unterschiedliche Situationen (z. B. Schule, Familie, Verein) aktivieren unterschiedliche Zugehörigkeiten mitsamt der in der jeweiligen Gruppe vorherrschenden Normen und Werte. Verhalten und Lebensperspektiven werden von den veränderlichen Konstellationen der Statuszugehörigkeiten beeinflusst, denn jede relevante Zugehörigkeit verlangt Loyalität mit den Werten, Standards und Normen zu dem jeweiligen (institutionellen) Bereich. Sobald Personen Zugang zu möglichst unterschiedlichen Gruppen finden und sich nicht nur über eine oder wenige Zugehörigkeiten identifizieren, besteht die Chance, Statusnachteile aufgrund eines Merkmals zu überwinden (z. B. Rasse, Geschlecht, Behinderung).

Jedoch kann das Recht auf Zugehörigkeit auch vorenthalten werden, um die bestehende Ordnung in der Gruppe zu stabilisieren. Angehörige wahren ihre eigenen Ansprüche, indem durch bestimmte Zugangs- bzw. Ausschlussregeln bestehende Machtkonstellationen beibehalten werden. Identitätsstiftend wirkt sowohl der Wertekonsens der Mitglieder als auch der ausgegrenzte Außenhorizont, der symbolisiert, was die Insider nicht ausmacht. Keupp (1996, S. 397) sieht in dem Betonen des Besonderen auch eine Gefahr, denn Individuen oder Kollektive können Identität als Waffe oder defensiv als Panzer nutzen.

Auch der Körper wird zum Ort, an dem sich die basalen Wünsche nach Anerkennung und Zugehörigkeit verorten. In einer Gesellschaft, in der traditionelle Identitätskriterien wanken und gelungene Selbstpräsentation Voraussetzung für biographischen Erfolg werden, ist der Körper nicht nur Anker der personalen Identität, sondern auch ein für alle sichtbarer und ständig bewertbarer „Marker“. Soziale Anerkennung wird in diesem Kontext über Schlankheit, Jugendlichkeit und Gesundheit erworben. Der Körper ist nicht nur materielle Hilfe für Identität, sondern ein gestaltbares Referenzschema für Identität; er wird gestaltet, dekoriert und trainiert als Ausdruck der Identität eines Individuums (Shilling, 1993, S. 200).

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Identitätsbegriff ist abschließend nach Keupp (1998, S. 34) wie folgt zu definieren:

„Identität ist ein Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder notwendiges ‚Gefühl von Identität‘ (sense of identity) zu erzeugen. Basale Voraussetzung für dieses Gefühl sind soziale Anerkennung und Zugehörigkeit.“

Grundlegend für die eigene Identität bleibt weiterhin das Herstellen eines kohärenten Selbstbildes im Inneren sowie Anerkennung und Handlungsfähigkeit nach außen. Die Herstellung dieses Passungsverhältnisses und deren Konkretisierung verlaufen individuell unterschiedlich. So kann es einer Person mehr oder weniger stark um soziale Anerkennung einerseits oder persönliche Autonomie andererseits gehen. Identitätsentwürfe, in denen mögliche Selbstes durchgespielt werden, bleiben oft im Imaginären und dienen der inneren Identitätsbalance. Sie können unter Rückgriff auf verfügbare Identitätsstrategien und Ressourcen zu Identitätsprojekten verdichtet und konkretisiert und letztlich umgesetzt werden (vgl. Keupp, 1999).

In dem Bedürfnis nach Anerkennung und Autonomie wird die Ambivalenz deutlich, mit der sich heutige Identitätsarbeit beschäftigt. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, wie die unterschiedlichsten und teilweise konträren Identitätsbedürfnisse(ziele), wie z. B. Integration, Entschiedenheit, Autonomie, Selbstachtung oder Selbstwirksamkeit parallel gelebt und ausbalanciert werden.

Identitätsarbeit ist niemals abgeschlossen und beschäftigt jedes Individuum ein Leben lang, jedoch stellt die Adoleszenz aufgrund der starken psychophysischen Veränderungen, verbunden mit komplexen und oft widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen sowie der erstmals im Lebenslauf auftauchenden Entscheidungsvielfalt, eine konzentrierte Phase dar. Es werden Bewältigungsleistungen gefordert, die sowohl auf Resultaten früherer Aufgaben aus der Kindheit beruhen als auch Determinanten für die Auseinandersetzung des Erwachsenenalters darstellen. Als Voraussetzungen für die Gestaltung des Prozesses der Identitätsbildung benennt Keupp (1996, S. 387 ff.):

- Materielle Ressourcen: Ohne angemessene Bezahlung fehlt Freiraum für die Erprobung von Selbstorganisation, neuen Lebensformen etc.
- Soziale Ressourcen: Soziale Netzwerke müssen zunehmend in Eigenaktivität geschaffen und erhalten werden; für gesellschaftlich marginalisierte Gruppen gestaltet es sich besonders schwierig; es besteht ein enger Zusammenhang von sozialem und ökonomischem „Kapital“.
- Fähigkeit zum Aushandeln/Konfliktfähigkeit: Wenn keine „fertigen“ Lebensmuster übernommen werden können, müssen Regeln, Normen, Ziele und Wege immer wieder ausgehandelt werden.
- Individuelle Gestaltungskompetenz zur Verknüpfung und Kombination multipler Realitäten: Die Gestaltungschance und -notwendigkeit erfordert die Fähigkeit, Verunsicherungen zu tolerieren und mit Mehrdeutigkeiten umgehen zu können.

Die genannten psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen und Kompetenzen haben ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des Lebens zur Voraussetzung, es wird auch als Urvertrauen zum Leben und seinen ökologischen Bedingungen bezeichnet.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Studie stellt sich die Frage nach dem Einfluss des Sportengagements auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung. Daher wird im weiteren Verlauf, anknüpfend an die Überlegungen zu einer transaktionalen Entwicklungstheorie und den Ausführungen zum Konstrukt der Identität, die theoretische Konzeption der Sportkarriere in den vorliegenden heuristischen Bezugsrahmen integriert.

## **4 Die Sportkarriere aus entwicklungstheoretischer Perspektive**

In welcher Weise wirken soziale Strukturen und Prozesse als Bedingungen der Sportkarriere im Rahmen jugendlicher Entwicklung? Hierzu differenziert die sportbezogene Sozialisationsforschung in drei Bereiche, die mit folgenden Fragestellungen korrespondieren: Wie kommt man zum Sport? Welche Wirkung hat der Sport? Welche dieser Wirkungen werden in andere Gesellschaftsbereiche übernommen?

Forschungsergebnisse liegen zum Teil sehr dezidiert vor; das Sportengagement ist abhängig von sozialen Determinanten (z. B. Geschlecht, Schulbildung, Beruf und Einkommen der Eltern, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht). Weiterhin sind verschiedene Organisationen des Sports, deren Strukturen sowie Anforderungsprofile von Sportarten bekannt. Wenig weiß man hingegen über die Wirkung des Sporttreibens auf die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen.

Will man den komplexen Zusammenhang von Sozialstruktur, Persönlichkeitsentwicklung, soziale Unterstützung und Sportengagement analysieren, müssen Erkenntnisse der modernen Sozialisationsforschung in die sportwissenschaftliche Diskussion eingebracht werden. Zusammenhänge hinsichtlich der Formen des Sportengagements, der Bedingungskonstellationen des Sportengagements sowie der moderierenden Funktionen und entwicklungspsychologischen Bilanzen des Sportengagements können dann auf Folie des Mehrebenenmodells analysiert werden (vgl. Kap. 2).

Der sozialökologische Ansatz Bronfenbrenners (1981) verbunden mit der theoretischen Rahmenkonzeption der Körper- und Bewegungskarriere von Baur (1989) bietet einen sinnvollen Rahmen für die Untersuchung der Sportspiel-Partizipation von Mädchen. Bei diesem Ansatz wird von einer dialektischen Person-Umwelt-Beziehung ausgegangen und ein produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt zugrunde gelegt. Individuelle Erfahrungen und Verhältnisse in der Auseinandersetzung mit der Umwelt können auf verschiedenen Ebenen des Lebenskonzeptes untersucht und interpretiert werden (vgl. Abb. 6).



Abb. 6. Die Sportkarriere als Person-Prozess-Umwelt-Modell (modif. nach Brettschneider & Bräutigam, 1990, S. 34)

Die Konzeption der Sportkarriere knüpft an die transaktionale Entwicklungskonzeption an, d. h. es wird ein interdependenter Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Veränderung und Entwicklung angenommen. Dementsprechend wird die Sportkarriere vom Individuum in Auseinandersetzung mit den sozialökologischen Bedingungen der jeweiligen Umwelt aufgebaut.

Zusammenfassend integriert die Konzeption der Sportkarriere nach Baur (1989) folgende Perspektiven:

- Die Entwicklung und damit auch die Sportkarriere erstrecken sich über die ganze Lebensspanne des Individuums, insbesondere die Jugendphase ist dabei von zentraler Bedeutung.
- Die Entwicklungsprozesse werden als komplexe Person-Umwelt-Wechselwirkungsbeziehungen gesehen, d. h. die Sportkarriere vollzieht sich im Kontext der Sportkultur, die ihrerseits eingebettet ist in die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse; dies bedeutet, dass das Individuum sich seine Umwelt aneignet und zugleich verändert.

- Die Individuum-Umwelt-Auseinandersetzung setzt ein produktiv realitäts-verarbeitendes Subjekt voraus: das Modell stellt das Subjekt bei der Entwicklung seiner Sportkarriere in den Kontext der Sportkultur, die auf das Individuum einwirkt, zugleich aber durch das Individuum verändert und gestaltet wird. Die Sportkarriere wird dementsprechend vom Individuum in Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität entwickelt.

Die Sportkarriere ist demzufolge als Handlungs- und Erfahrungszusammenhang zu verstehen, den das Individuum über seine sportiven Praxen aufbaut und - in den gesamten Lebenslauf des Individuums eingebunden - eine biographische Entwicklungslinie darstellt, die mit anderen Lebensbereichen (Schule, Ausbildung, anderen Freizeitaktivitäten, Freundschaften, Familie) abzustimmen ist. Sie ist im Kontext der Sportkultur aufzubauen, die wiederum der Entwicklung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse insgesamt unterliegt.

Das sportliche Engagement ist an die vorhandenen sozialökologischen Bedingungen gebunden und stellt gewissermaßen eine soziale Konstruktion dar, die sich jedes Individuum in Abhängigkeit von individuellen Orientierungen und Kompetenzen aneignet. Es ist nun von Interesse, ob und in welcher Weise der Sport Anforderungen und Konflikte der Adoleszenz begleitet. Verstärkt der Sport die Probleme oder trägt er zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bei? Konkreter gefragt, inwieweit kann das sportliche Engagement von Mädchen im Sportspiel zur Persönlichkeitsbildung beitragen und damit die zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters – die Identitätsfindung – unterstützen?

In Anbetracht des Forschungsinteresses wird die bislang dargelegte heuristische Rahmenkonzeption um spezifische theoretische Konstrukte angereichert. Zunächst wird anhand eines Selbstkonzept-Modells der Frage nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß ein Zusammenhang zwischen dem Sportengagement und der Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung hergestellt werden kann.

#### **4.1 Das Selbstkonzept**

Der Verbindung jugendlicher (Persönlichkeits-)Entwicklung und Selbstkonzeptentwicklung wird in der modernen Entwicklungstheorie zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. u. a. Krampen, 2002). Obgleich die Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstkonzepts ein lebenslanger Prozess ist, gilt das Jugendalter als besonders prägender Lebensabschnitt, denn in der Adoleszenz trifft eine Vielzahl physischer, sozialer und kognitiver Veränderungen zusammen. Im Prozess der Bewältigung

jugendtypischer Entwicklungsaufgaben bauen Heranwachsende ihr Selbstkonzept auf. Die Jugendlichen gewinnen eine Vorstellung von dem, was sie sind, was sie zu leisten in der Lage sind und was sie wollen, um den gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Das Selbstkonzept ist deshalb so wichtig, weil es die Wahrnehmung des jungen Menschen strukturiert und das Verhalten in maßgeblicher Weise mitsteuert.

Das Selbstkonzept wird begrifflich abgegrenzt zur Identität, die als Zustand der Kontinuität des situations- und lebensgeschichtlichen Selbsterlebens verstanden wird (vgl. Kap. 3). Die Prozesse der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion sind als Voraussetzung und Grundlage der Identität zu begreifen. Somit kann das Bild, das die Jugendlichen über sich selbst entwickeln, als ein wichtiger Bestandteil ihrer Identität angenommen werden. Denn Individuen können sich erst dann als einmalig und unterscheidbar wahrnehmen, wenn sie ausreichend in der Lage sind, sich selbst zu beschreiben.

Die verschiedenen Facetten des jugendlichen Selbstkonzepts korrespondieren inhaltlich eng mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 2.2). Im Prozess und als Resultat der Auseinandersetzung mit diesen jugendtypischen Entwicklungsaufgaben ergibt sich ein realitätsnahes und selbstreflektiertes Bild von der eigenen Person, das gleichzeitig die Basis für die Bildung der eigenen Identität darstellt. In diesem Sinne muss sich die Entwicklung einer stabilen Identität nicht zwingend an generell gültigen gesellschaftlichen Ansprüchen orientieren, sondern reflektiert Kriterien, die im Wertesystem des Individuums relevant sind. Wahrnehmungen und Vorstellungen über eigene Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Eigenschaften und persönliche Handlungsmöglichkeiten sowie über deren Bedeutung und Qualität sind wichtige Faktoren im Prozess der Identitätsentwicklung. In diesem Zusammenhang stellt das Selbstkonzept ein Konstrukt dar, das als internes Modell oder als naive Theorie einer Person über sich selbst verstanden wird (vgl. u. a. Filipp, 1979, 2000; Epstein, 1979; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Das Selbstkonzept entwickelt sich im Verlauf des Sozialisationsprozesses insbesondere in sozialen Interaktionen. Dementsprechend ist das Selbstkonzept als Selbsttheorie das Ergebnis der Erfahrungen eines Individuums, wirkt gleichzeitig handlungssteuernd und wird aufgrund neuer Erfahrungen modifiziert.

Um das Selbstkonzept sowie seine geschlechtsspezifischen Ausprägungen im Hinblick auf die Identitätsentwicklung der weiblichen Jugendlichen zu untersuchen, orientiere ich mich an einem Instrument zum Selbstkonzept, das sowohl im angloamerikanischen Sprachraum als auch in Deutschland mehrfach validiert wurde. Im Hinblick auf die Struktur des mehrdimensionalen,



hierarchisch organisierten Konzeptes schlagen Shavelson, Hubner & Stanton (1976) folgendes Modell vor, das sich offenbar besonders auf Jugendliche bezieht (vgl. Abb. 7).

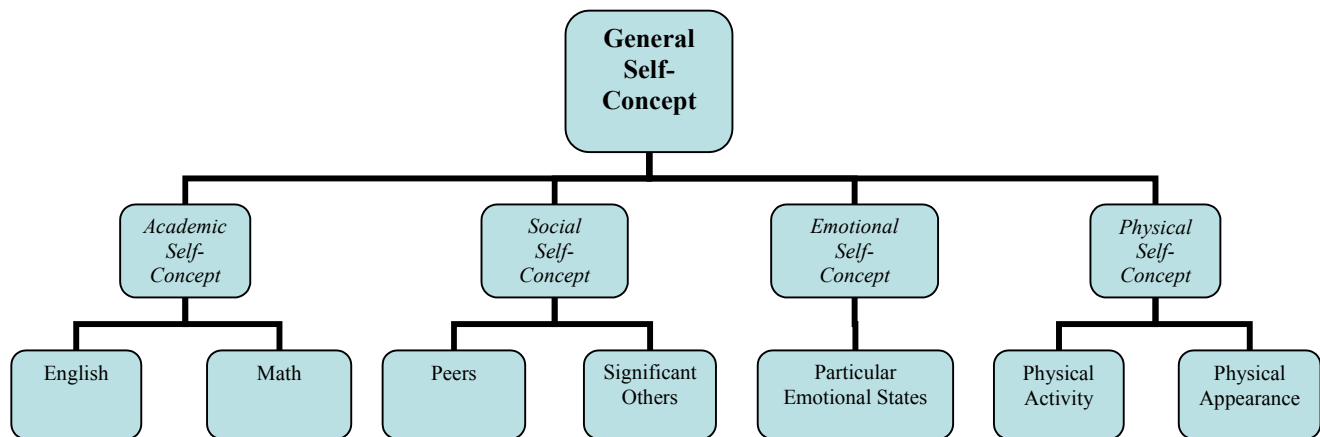


Abb. 7..Modell der hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts (modif. nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 413)

An der Spitze des Modells befindet sich das globale Selbstkonzept; dieses geht hervor aus selbstbezogenen Einschätzungen hinsichtlich des intellektuellen und nicht-intellektuellen Selbstkonzeptes, die auf der nächsten Ebene angesiedelt sind. Das Segment des intellektuellen Selbstkonzeptes kann auf der folgenden Stufe im Sinne von schulfachbezogenen Fähigkeitskonzepten differenziert werden.

Das nicht-intellektuelle Selbstkonzept umfasst das soziale, emotionale und körperliche Selbstkonzept. Für den sozialen Bereich können auf der dritten Ebene die Selbstkonzepte im Hinblick auf besonders relevante Bezugspersonen (z. B. Peer-Group, Eltern etc.) verortet werden. Das körperliche Selbstkonzept differenziert in Selbsteinschätzungen zu körperlicher Erscheinung und physischen Fähigkeiten. Für den emotionalen Bereich benennt das Modell lediglich besondere emotionale Zustände. Auf der untersten Ebene des Modells ist dann das Verhalten bzw. dessen Bewertung in spezifischen Situationen verankert.

Die multidimensionale und hierarchische Struktur gewinnt ihre besondere Bedeutung auch mit Blick auf die Stabilität des Selbstkonzepts. Während Veränderungen in situationsspezifischen Selbsteinschätzungen (z. B. „Heute habe ich einen schlechten Tag“) wahrscheinlicher und häufiger zu beobachten sind, bedarf es für Modifikationen im globalen Selbstkonzept quantitativ und qualitativ besonders markanter Wahrnehmungsdifferenzen (vgl. Heim, 2002a).

#### *Forschungsertrag des „Selbstkonzepts“*

Ogleich die Literatur zum Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und jugendlicher Selbstkonzept-Entwicklung umfangreicher und differenzierter

geworden ist, ist mit Blick auf die überwiegend aus Querschnittuntersuchungen hervorgegangenen Befunden wenig über Wirkungszusammenhänge auszusagen. Es kann nicht bestimmt werden, ob eine positive Selbstwahrnehmung Voraussetzung oder Auswirkung von Sportengagement ist (vgl. Sonstroem, 1997; Brinkhoff, 1998; Kurz et al., 1996). Auch die Paderborner Längsschnittstudie zur Jugendarbeit im Sportverein (1998-2000) bleibt in ihrer abschließenden Bilanz offen und konstatiert lediglich für die Bereiche des Selbstwertgefühls und des Körperkonzeptes eindeutige Befunde<sup>10</sup> (Brettschneider & Kleine, 2002).

In Anbetracht der Zielsetzung dieser Studie, fügt sich das Konstrukt des Selbstkonzepts hervorragend in die moderne Entwicklungstheorie ein und dient als Messinstrument für eine gelingende oder misslingende Entwicklung im Jugendalter. Das Selbstkonzept trägt entscheidend dazu bei, wie jemand bestimmten Situationen begegnet – zuversichtlich und optimistisch oder zweifelnd und pessimistisch. Allerdings muss man auf Grund der Befundlage Abstand nehmen von uni-direktionalen Erklärungen zum Zusammenhang von Sportengagement und der Entwicklung des jugendlichen Selbstkonzeptes, die davon ausgehen, dass ein Sportengagement zu einer gesteigerten körperlichen Leistungsfähigkeit führt, die wiederum psychosoziale Wirkungen hervorruft und schließlich in einem gesteigerten Selbstwertgefühl münden.

Derzeit lassen sich zwei Erklärungsansätze zum Zusammenhang von Selbstwertgefühl, Körper und sportlichem Engagement identifizieren, die sich in der Realität nicht ausschließen, sondern sich ergänzen und einander bedingen. Die Sozialisationshypothese („skill-development hypothesis“) geht davon aus, dass das Selbstwertgefühl eher als eine Auswirkung von Sportengagement und körperlicher Aktivität zu sehen ist. Die zweite Erklärungsvariante, die Selektionshypothese („self-enhancement-hypothesis“), ist stärker motivationstheoretisch begründet. Das Selbstwertgefühl agiert hier als motivationale Determinante, denn nach diesem Erklärungsansatz halten sich vornehmlich solche Jugendlichen im Sportverein auf, die sich von ihrem Engagement Bestätigung der eigenen sportlichen Kompetenz versprechen<sup>11</sup> (Sonstroem, 1997).

---

<sup>10</sup> Inkonsistent sind dagegen Befunde zum emotionalen Selbstkonzept und zum sozialen Selbstkonzept. Die Entwicklung des emotionalen Selbstkonzeptes scheint sich weitgehend unbeeinflusst von sportlicher Aktivität zu entwickeln, und auch ein direkter Einfluss sportlicher Aktivität auf die Einschätzung der Beziehungen zum unmittelbaren sozialen Netzwerk ist nicht nachzuweisen.

<sup>11</sup> Hier ist aus sportpädagogischer Sicht anzumerken, dass unter dieser Prämisse die Aufgabe des Sportvereins einerseits darin besteht, Vereinsjugendlichen ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend dieses zu vermitteln und andererseits die nicht im Verein engagierten Jugendlichen gewissermaßen „abzuholen“, indem Vereinsstrukturen geöffnet und erweitert werden (z. B. Schnittstelle Verein-Schule).

Mit Blick auf den Forschungskontext bleibt festzuhalten, dass das Handlungsfeld Sportspiel für die Mädchen Könnenserlebnisse und Leistungserfahrungen bereithält, die eine positive Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung unterstützen können. Auf der Ebene des Individuums liefert die Theorie der Leistungsmotivation Erklärungsansätze, um die Dynamik psychologischer Prozesse begreifbar zu machen, die individuelle Zielsetzungen, Entscheidungen und Verhalten erklären.

### *Motivation*

Motivationale Bedingungen beeinflussen die Regulation des Sportspielengagements in Prozessen der Antizipation, Realisation und Interpretation. Sie entscheiden darüber, zu welchem Zeitpunkt, mit welcher Intensität und mit welcher Ausdauer Handlungen durchgeführt werden. Betrachtet man die Beteiligung im Sport, wird eine erfolgszuversichtliche Haltung in Bezug auf die Leistungssituation angestrebt. Gabler definiert in Anlehnung an Heckhausen (1980) die Leistungsmotivation

„...als die Gesamtheit der aktuellen emotionalen und kognitiven Prozesse, die in der individuellen Auseinandersetzung mit diesen Kriterien der Leistungssituation angeregt werden“ (Gabler, 2002, S. 52).

Ein motivierter Handlungsprozess erfolgt, wenn individuelle Verhaltensdispositionen durch situative Anreize angesprochen werden. Der Handlungsvorwegnahme liegt die subjektive Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit und des erforderlichen Anstrengungsaufwandes zugrunde. Handlungssteuernd wirken zudem die erwarteten Folgen, wie beispielsweise soziale Anerkennung, Berufung in die Auswahlmannschaft oder Gewinn der Meisterschaft (vgl. Heckhausen, 1980; Petersen, 1989). Ausführungs- und Effekterwartungen bilden eine Art Orientierungsgrundlage für Kalkulationsprozesse, die im Falle einer positiven Ziel- und/oder Ablaufvalenz zum Handlungsvollzug führen.

Nach der Realisation werden das Ergebnis und der Verlauf der Handlung mit Blick auf das angestrebte Resultat und die erwarteten Effekte (Folgen) interpretiert, um schließlich eine Ursachenbeschreibung vorzunehmen. Attributionen werden hierbei als die wahrgenommenen Ursachen oder Konsequenzen verstanden, die Menschen einem Ereignis zuschreiben.

Die Beeinflussung zukünftiger Motivierungsprozesse hängt demnach einerseits vom Ergebnis der leistungsbezogenen Selbstbewertung ab, andererseits aber auch von nicht-leistungsthematischen Selbstbewertungsprozessen sowie schließlich von der Beurteilung der Leistung durch Trainer/innen und Mitspielerinnen (vgl. Gabler, 2002).

---

Gerade im Wettkampfsport kann das Phänomen der Leistung als Basis für soziale Anerkennung sowie eines positiven Selbstkonzeptes angesehen werden. Die Anerkennung einer Leistung und ihre Konsequenzen für das Individuum sind allerdings abhängig von dem Maßstab, an dem sie gemessen wird. Für die persönliche Entwicklung ist der Vergleich mit früheren eigenen Leistungsergebnissen förderlich (vgl. Hecker, 1974; Petersen, 1989), jedoch dominiert im Wettkampfsport der soziale Vergleich, so dass die Leistungen der Mädchen und Frauen mit denen der Jungen und Männer verglichen werden und daraus oftmals eine Defizit-Sicht auf den Frauensport resultiert. Insbesondere im Bereich der traditionellen Sportspiele ist das Bezugssystem eindeutig männlich geprägt (vgl. Kap. 5). Dieses wirkt sich auch auf die Art der Attribuierungsmuster aus. Vor allem beim Lösen geschlechtsfremder Aufgaben (z. B. Sportspiel) werden Erfolge eher mit Glück und Zufall erklärt, während Misserfolge den mangelnden eigenen Fähigkeiten zugeschrieben werden. Eine realistische Einschätzung vom Repertoire der eigenen Fähigkeiten ist aber eine Grundlage, um Erfolg versprechende Handlungen initiieren zu können.

Das könnte bedeuten, dass Mädchen, die nicht schon früh familiäre Unterstützung in Richtung wettkampforientierten Sporttreibens bekommen haben, mit geringen Fähigkeitserwartungen an das sportliche Training herangehen. Damit verbunden ist ein niedriges Anspruchsniveau, verhaltene Anstrengung sowie eine geringe Persistenz bei auftretenden Schwierigkeiten. Als Konsequenz der ungünstigen Selbstbewertungsprozesse ist neben einer generalisierten Inkompetenz (Schwarzer, 1987) ein passives und wenig flexibles Verhalten insbesondere in nicht-instruierten Situationen zu beobachten (vgl. Krampen, 1982).

Um die motivationalen und emotionalen Auswirkungen der Einschätzung eigener sportlicher Fähigkeiten genauer analysieren zu können, erweist sich das Fähigkeits-Selbstkonzept als geeignet und stellt eine sinnvolle Erweiterung der heuristischen Rahmenkonzeption hinsichtlich der Erklärung psychologischer Prozesse dar.

#### **4.1.1 Fähigkeits-Selbstkonzept**

Als Teilaspekt des Konstrukts Identität wird in dieser Arbeit das Selbst verstanden, als der kontinuierliche und konsistente Bereich der Identität. Dabei sind drei Dimensionen von Bedeutung:

- das Selbstkonzept, d. h. das kognitive Selbstbild einer Person;
- das Selbstwertgefühl, d. h. die damit verbundenen Bewertungen und Emotionen;
- die Kontrollüberzeugung.

Die Kontrollüberzeugung und die Vorstellung von der Wirksamkeit des eigenen Handelns hängen eng zusammen und beziehen sich auf die Annahme, dass

man Ereignisse und Abläufe selbst bewirken und kontrollieren kann. Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung sind im Konzept des Selbstvertrauens, das sich auf die positiven Gefühle gegenüber der eigenen Person bezieht, miteinander verbunden.

Am Beispiel des Fähigkeits-Selbstkonzepts wird ein spezifischer Gegenstand des Selbstkonzepts akzentuiert, denn eigene Fähigkeiten und Begabungen sind subjektiv wie objektiv bedeutsam in Bezug auf Leistungsprinzip und Leistungs-ideologie als Selektions- und Platzierungskriterien in unserer Leistungsgesellschaft. Erkenntnisse der schulischen Selbstkonzeptforschung zu der Frage, ob schulische Sozialisation auch die Anpassung von Fähigkeits-Selbstkonzepten der Kinder an beurteilte schulische Leistungen (Lehrerurteile) beinhaltet, liefern interessante Befunde zur Dynamik dieser Triade (z. B. Abhängigkeit des Fähigkeits-Selbstkonzepts vom Lehrerurteil in der Sekundarstufe). Es wird eine Realitätsanpassung des Fähigkeits-Selbstkonzepts an das Lehrerurteil nachgewiesen, d. h. Schulleistung und Fähigkeitsselbstkonzept korrelieren hoch.

Haußer entwickelt ausgehend von der allgemeinen Triade psychischer Funktionen aus Kognitionen, Emotionen und Motivationen (vgl. Abb. 8) Fragen zum Identitätsgegenstand eigener Fähigkeiten, die für den Bereich der Sportspiele in folgenden Fragen konkretisiert werden:

- Wie gut spiele ich Handball?  
Fähigkeits-Selbstkonzept- *kognitiv*
- Wie finde ich es, dass ich nicht so toll spiele?  
Fähigkeits-Selbstwertgefühl- *emotional*
- Kann ich auf meine Defizite im Spiel Einfluss nehmen oder finde ich mich damit ab? Fähigkeits-Kontrollüberzeugung- *motivational*

(modif. nach Haußer, 1998, S. 128)

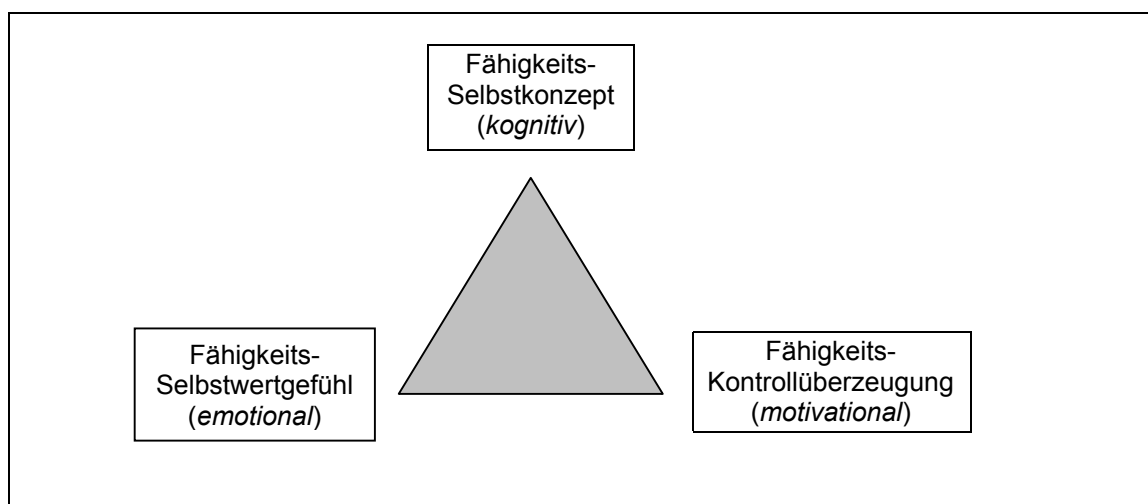


Abb. 8. Triade der fähigkeitsbezogenen Identität (Haußer, 1998, S. 128)

Da sich die Selbstkonzeptforschung vor allem auf die Genese des Selbstkonzepts beschränkt und weniger auf motivationale Auswirkungen, ermöglicht das Selbstwertgefühl als emotionale und die Kontrollüberzeugung als motivationale Identitätskomponente dennoch einige interessante Aspekte, die auch für die subjektive Sicht und Verarbeitung sportlichbezogener Fähigkeiten und Begabungen eine Relevanz besitzen.

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus der schulischen Selbstkonzeptforschung übertragen auf das Handlungsfeld Sport(spiel):

- Hochgeneralisierte Selbstkonzepte („*Ich bin eine schlechte Sportlerin*“) besitzen gegenüber bereichsspezifischen Selbstkonzepten („*Ich bin im Zweikampf schwach*“) eine relative Stabilität, während die situativen Selbstwahrnehmungen („*Heute war ich im Spiel nicht gut drauf*“) noch leichter zu beeinflussen sind.
- Selbstwertgefühle erweisen sich gegenüber Selbstkonzepten als relativ stabiler.
- Subjektive Idealisierungen zur Hebung des Selbstwertgefühls setzen eher bei generalisierten Selbstkonzepten („*Ich bin eine gute Sportlerin*“) an; subjektiver Realismus hingegen eher bei situativen Erwartungen und Selbstwahrnehmungen („*Gegen diese Gegenspielerin kann ich bestehen*“).
- Mit der subjektiven Bedeutsamkeit eines Identitätsgegenstands nimmt die Konsistenz zwischen diesbezüglichen Einstellungen und Verhaltensweisen zu. Zudem steigt die Kontrollüberzeugung als der Glaube an die eigene Einflussnahme und Wirksamkeit.

(modif. nach Haußer, 1998, S. 130).

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie gilt es zu untersuchen, inwieweit die Anpassung von Fähigkeits-Selbstkonzepten der Sportspielerinnen an beurteilte sportliche Leistungen gekoppelt ist. Dabei ist zum einen für die Beurteilung, die auf der Interaktions-Ebene von Eltern, Lehrer/innen, Trainer/innen und Freunden vermittelt wird von Interesse. Zum anderen ist aber auch der mittelbar bewertende Einfluss auf institutioneller Ebene von Bedeutung, der über spezifische Vereinsstrukturen (z. B. Ressourcenverteilung), Massenmedien (z. B. Sportsendungen) oder die Schule (z. B. Rahmenrichtlinien Fach Sport) ausgeübt wird.

Neben der Stärkung von personalen Ressourcen durch ein positives Selbstkonzept, richtet sich nun der Blick auf die Bedeutung sozialer Beziehungen. In diesem Kontext kann Verhaltenssicherheit durch die Sportlergruppe sowie spezifisches Rollenverhalten und Zugehörigkeit unterstützt werden.

## 4.2 Soziale Beziehungen und Unterstützung im Sportverein

Angesichts der zunehmenden Inkonsistenz der klassischen Sozialisationsmodi spielt die Gleichaltrigengruppe eine zentrale Rolle für Heranwachsende. Sport besitzt als attraktiver Anlass und Inhalt gemeinsamer Freizeitaktivitäten von Gleichaltrigen einen hohen Stellenwert. Insbesondere der Sportverein ist aus sozialisationstheoretischer Perspektive als bedeutendes außerschulisches Konstitutiv anzusehen. Aus Befunden der sportbezogenen Jugendforschung geht hervor, dass die Wünsche und Bedürfnisse nach sozialem Kontakt bei Jugendlichen generell eine erhebliche Rolle spielen, wenn sie Motive für vereinsgebundenes Sportengagement angeben (vgl. Brinkhoff, 1998; Kurz et al., 1996; Brettschneider & Kleine, 2002).

Die Frage, ob und in welcher Qualität soziale Bindungen untereinander, aber auch zu den Trainer/innen für Heranwachsende von Bedeutung sind, und wie diese hergestellt und stabilisiert werden können, soll im Folgenden eingehender betrachtet werden. Im Handlungskontext Sportspiel können Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden und müssen vor dem Hintergrund einer gelungenen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung reflektiert werden.

Dazu gehört vor allem die emotionale Ablösung vom Elternhaus, verbunden mit dem Zugewinn neuer Bezugspersonen in der Peer-Group, die diesen Prozess stützen und neue Formen der Beziehungen vermitteln. Dies ist als ein entscheidender Schritt zur eigenständigen Verortung in der Sozialstruktur der Gesellschaft anzusehen (vgl. u. a. Schmitz & Wurm, 1999). Die im Sport(verein) erworbene Sozialkompetenz kann die Eintrittswahrscheinlichkeit potentieller Belastungen (z. B. soziale Isolation) reduzieren, da man sich kompetent fühlt, nicht alleine ist und sich sicher sein kann, auf geeignete soziale Ressourcen zurückgreifen zu können.

Für eine dauerhafte und erfolgreiche Sportspielpartizipation ist demzufolge der Aspekt der sozialen Unterstützung von zentraler Bedeutung und bedarf einer differenzierten Analyse. Die soziale Unterstützung beinhaltet einen oder mehrere Aspekte, die die emotionalen Beziehungen, instrumentalen Hilfen, Informationen und Abschätzungen zur Selbstbewertung umfassen. Diwald (1991) entwickelt auf dieser Basis eine inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung. Die Vielfalt möglicher Unterstützungsleistungen wird darin entweder dem Verhaltensaspekt (z. B. materielle Unterstützung), dem kognitiven Beziehungsaspekt (z. B. Vermittlung von Anerkennung und Zugehörigkeit) oder dem emotionalen Beziehungsaspekt (z. B. motivationale Unterstützung) zugeordnet.

Insbesondere in der Jugendphase sind Erfahrungen, die die Bewertung des eigenen Handelns durch Dritte beinhalten, für den Aufbau der Identität von



entscheidender Bedeutung und dienen als Projektionsfläche anderer gesellschaftlicher Bereiche.

Hinsichtlich des vorliegenden Forschungskontextes ist neben der motivationalen Unterstützung vor allem eine genauere Betrachtung der Identitätskomponenten Anerkennung, Zugehörigkeit und Orientierung lohnend. Sportliche Aktivitäten führen in vielen Bereichen zu spezifischen Kompetenzerfahrungen, die sich auf das globale Selbstbild positiv auswirken. Das sportliche Können findet sowohl bei Gleichaltrigen als auch bei Erwachsenen Anerkennung. Der Begriff Anerkennung impliziert zum einen persönliche Wertschätzung, d. h. mittels erfahrener Akzeptanz und Wertschätzung wird das Selbstwertgefühl des Interaktionspartners gestärkt.

Zum anderen wird die Zugehörigkeit zu Gruppen mit hoher sozialer Anerkennung vermittelt. Die Vermittlung von Zugehörigkeitsgefühl ist in hohem Maße sinnstiftend und daher geeignet, das psychische Wohlbefinden positiv zu beeinflussen – dem Interaktionspartner wird das Bewusstsein vermittelt, gebraucht zu werden und Verantwortung für andere zu übernehmen (vgl. Diwald, 1991).

Unter Orientierung ist die Vermittlung von Verhaltensmodellen und sozialen Normen zu verstehen, die von übergeordneter Bedeutung für die allgemeine Lebensführung sind. Hierunter fällt auch die soziale Kontrolle, die nicht immer positiv wahrgenommen werden muss.

Betrachtet man die Wirkungsbereiche sozialer Unterstützung, wird im Allgemeinen zwischen Direkt- und Puffereffekten unterschieden. Die Direkteffekte lassen sich wiederum in zwei Kategorien einteilen. Einerseits die Befriedigung von Zugehörigkeitsbedürfnissen sowie andererseits die Entwicklung und Stützung individueller Orientierungs- und Handlungsmuster. Diese Handlungskompetenzen dienen dazu, um in komplexen Umwelten die Fähigkeit zu erlangen, flexibel, kompetent und effizient auf verschiedene Anforderungen reagieren zu können.

Puffer-Effekte sind dagegen auf Situationen mit spezifisch belastenden Umständen oder Ereignissen beschränkt. Durch soziale Unterstützung werden belastende Ereignisse und Umstände abgemildert, indem einerseits deren Wahrnehmung und Interpretation und andererseits deren Quantität oder Qualität beeinflusst wird. Beachtenswert ist hier auch der Zusammenhang zwischen individuellem Bewältigungsverhalten und sozialer Unterstützung. Hier wird unterschieden zwischen der problembezogenen Bewältigung, bei der die belastende Situation verändert wird, und der kognitiv-emotionalen Bewältigung durch Umdeutung der Situation und Ausblenden belastender Aspekte zur Kontrolle der mit der stressenden Situation einhergehenden negativen Empfindungen (vgl. u. a. Brinkhoff, 1998).

### 4.3 Zwischenfazit

Die vorangehenden Ausführungen haben zunächst den Entwurf der theoretischen Rahmenkonzeption des Sozialisationsprozesses vor allem im Hinblick auf die Persönlichkeit und ihre Entwicklung unter dem Geschlechteraspekt präzisiert. Ausgehend von Überlegungen zu traditionellen Vorstellungen der Identitätsentwicklung wurde deutlich, dass im Zusammenhang mit dem Strukturwandel der Jugendphase und der gewachsenen Bedeutung selbstreflexiver Prozesse für die Sozialisation moderne identitätstheoretische Überlegungen zu berücksichtigen sind.

Das Konstrukt des Selbstkonzepts kann als kognitive Grundlage von Identität verstanden werden und ist in ein transaktionales Sozialisationsmodell integrierbar, da es sowohl die Umwelt als auch die Person erfasst. Die hierarchische Konzeptualisierung ermöglicht es, einerseits generalisierte Selbstbilder als stabile Persönlichkeitseigenschaften zu erfassen, während andererseits bereichsspezifische Selbstkonzeptfacetten einer stärkeren Veränderungsdynamik unterliegen. Als Ergänzung des emotionalen Bereichs des Selbstkonzept-Modells wurde das Fähigkeitsselbstkonzept eingeführt, um den motivationalen Aspekt (Kontrollüberzeugung) stärker einzubeziehen.

Das Selbstkonzept und der Aufbau sozialer Beziehungen sind für Heranwachsende von herausragender Bedeutung; diese beiden Konstrukte können im Kontext jugendtypischer Entwicklungsaufgaben aus stress-theoretischer Perspektive als personale bzw. soziale Ressource gefasst werden, denen eine unterstützende Funktion zukommt. Die Chancen für eine gelingende Entwicklung steigen in dem Maße, in dem für die Heranwachsenden – neben fundamentalen Handlungskompetenzen – personale und soziale Ressourcen verfügbar sind, die Unterstützung versprechen.

Dieses Kapitel diente dazu, theoretische Verbindungslinien zwischen Persönlichkeitsentwicklung, sozialer Unterstützung und Sportengagement zu spezifizieren. Im weiteren Verlauf wird die Bedeutung der vorherrschenden Geschlechterordnung hinsichtlich der Herausbildung geschlechtsspezifischer sportlicher Verhaltensmuster betrachtet.

## 5 Das Geschlecht als soziale Konstruktion im Sport

Individuen wachsen in ein symbolisch repräsentiertes, polar und hierarchisch organisiertes Geschlechtssystem hinein, in dem - ausgehend von einem transaktionalen Sozialisationsmodell - der interaktiven und situativen Herstellung der Geschlechterverhältnisse besonderes Augenmerk gilt. So ist auch das Sportsystem als ein Teil der Geschlechterordnung zu verstehen, da im Kontext geschlechtstypischer Sozialisationsprozesse das Sporttreiben als „doing gender“ stattfindet. Wie in allen anderen Lebensbereichen, werden auch im Sport Merkmale und Handlungen, Körper und Bewegungen auf Folie der herrschenden binären Geschlechterordnung wahrgenommen und geschlechtstypisch interpretiert. Die in der Gesellschaft verankerte Geschlechterordnung beeinflusst die Entwicklung von Sportarten und auch ihre Bewertung und Etikettierung. Es existieren weiterhin Orientierungen für geschlechtsadäquates Verhalten, was einerseits Reduktion von Unsicherheit und andererseits Einschränkung potentieller Vielfältigkeit, individueller Entwicklung und Verhaltensweisen bedeuten kann.

Die Entwicklung von Geschlechtsidentität geschieht besonders effektiv in sportbezogenen Interaktionen, denn im Sport sind Körper und Bewegungen besonders präsent und werden vor dem Hintergrund der Geschlechterdualität wahrgenommen und von den Akteuren geschlechtstypisch interpretiert. Dabei wird oft übersehen, dass die sportlichen Praktiken selbst im Kontext der Geschlechterdualität als weiblich oder männlich etikettiert werden, oder noch prägnanter formuliert: auch die Sportarten besitzen gewissermaßen ein Geschlecht bzw. stellen es her. So ist beispielsweise das Tanzen „weiblich“ und der Fußball „männlich“. Dies bedeutet, Sportpräferenzen und Bewegungskompetenzen werden sowohl in Abhängigkeit von individuellen Dispositionen, Motiven und Verhaltensmustern als auch von gesellschaftlichen Normen, Werten und Erwartungen entwickelt.

In Anbetracht der leitenden Fragestellung bleibt festzuhalten, dass die gesellschaftlich verankerte Geschlechterordnung das Sportengagement beeinflusst und infolgedessen das Geschlechterverhältnis. Schließlich werden die durch den Sport vermittelten Erfahrungen und Empfindungen durch die Geschlechteridentität gefiltert und führen so zu ihrer Verstärkung. Auf Grund von sozialen Zuweisungen der Geschlechterrollen werden geschlechtstypische Körper- und Bewegungsbilder im Laufe der Sozialisationsprozesse verinnerlicht. Körperbilder- und ideale und die damit verknüpften Merkmale und Stereotype, die wiederum das subjektive Körpererleben und insgesamt die Erfahrungen der Beteiligten beeinflussen und sich in ihnen verkörpern, fügen sich zu Vorstellungen über die einzelnen Sportarten zusammen und produzieren eine typische Sportkultur. Diese wird durch die Inszenierungen der

Aktiven unterstützt, passend zu ihren Selbstkonzepten sowie zum mediengeprägten Image der Sportart.

Es ist offensichtlich, dass trotz sich wandelnder Geschlechterverhältnisse im Feld des Sports das Geschlecht weiterhin eine durchaus bedeutsame Kategorie darstellt. Geschlecht als soziale Konstruktion wird in sportbezogenen Inszenierungen sowohl von gesellschaftlichen Kräften als auch durch individuelles Handeln hergestellt. Sport ist aber nicht nur ein soziales Feld, in dem Gender produziert sondern auch verändert werden kann. Gerade durch die Beteiligung von Frauen in männlich dominierten Sportarten wird Widerstand gegen die Geschlechterordnung geleistet und die Konstruktion von Geschlecht wird deutlich. Es bleibt jedoch zu befürchten, dass sich ein Wandel der verankerten Geschlechterordnung trotz vielfacher Grenzüberschreitungen nicht auf der „Sprintstrecke“ vollzieht.

„Allerdings ist auch davon auszugehen, dass das Image von Sportarten als männlich oder weiblich als „Self-Fulfilling-Prophecy“ wirkt und daher relativ resistent gegenüber Veränderungen ist.“ (Pfister, 2002, S. 83).

Hinsichtlich der Beteiligung von Mädchen in den männlich dominierten Sportspielen ist es von Interesse, ob das weibliche Sportspielengagement eine Geschlechterdifferenz mit neuen Zeichen und Symbolen inszeniert, oder ob sich die binären Gegensätze von Männlichkeit und Weiblichkeit auflösen und neue Mischungen von Sport, Männlichkeit und Weiblichkeit entstehen. Oder anders gefragt, bleiben bestehende asymmetrische Geschlechterverhältnisse bestehen oder können sie durch die wachsende Beteiligung von Mädchen im Feld der Sportspiele nivelliert werden? Dazu richtet sich zunächst der Blick auf die Geschlechterverhältnisse im Sportsystem unter besonderer Berücksichtigung der Sportspiele. Zudem wird die wichtige Rolle der Medien in Bezug auf die Darstellung von Geschlechtlichkeit skizziert. Zum Abschluss werden auf Folie der heuristischen Rahmenkonzeption Erkenntnisse und Annahmen einer weiblichen Sportspielpartizipation im Kindes- und Jugendalter ausgeführt.

## **5.1 Das Sportsystem – eine „Männer-Bastion“ ?!**

Die prinzipielle Zugangschance für Frauen in fast alle Bereiche des Sports verklärt den Blick auf das weiterhin bestehende Problem hierarchischer Geschlechterverhältnisse im Sport. Diese werden sowohl durch die quantitative Unterrepräsentanz von Frauen in allen statusgünstigen und einflussreichen Bereichen als auch auf einer inhaltlichen Ebene deutlich. Der Sport wird daher nicht zu Unrecht als eine der maskulinsten sozialen Institutionen bezeichnet (Messner & Sabo, 1990).

Grundsätzlich gelten im Sport die für Männer typischen Wert- und Orientierungsmuster: Rationalität, Optimierung, Maximierung und Effektivität

charakterisieren die meisten Sportaktivitäten, und vor allem der Leistungssport wird mit den männlichen Stereotypen Dominanz, Kampf und Härte assoziiert. Insbesondere das Sportspiel unterliegt dem Gebot der Effektivität, denn der direkte Vergleich mit dem Gegenüber steht im Vordergrund, und es geht darum, durch technische und taktische Mittel einen Vorteil über die Gegenspieler/innen zu erzielen, wobei auch die Regelstruktur Beachtung finden muss.

Ein weiteres Indiz für den Sport und vor allem das Sportspiel als „Männer-Bastion“ ist die jeweilige Nationalsportart. In fast allen europäischen Ländern reagiert „König Fußball“, Basketball und Football stehen in den USA ganz oben und Cricket ist neben Fußball der britische Volkssport.

In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten sind auch die letzten formalen Barrieren gefallen, die den Zugang zu Sportspielen für Mädchen und Frauen verwehrten. Die Entwicklung der Olympiateilnahme von Frauen spiegelt auf der einen Seite die zunehmende Integration der Frauen in den Sport und auf der anderen Seite die immer noch hartnäckige männliche Dominanz wider. In einer Zeit, in der Modernisierungsprozesse die Geschlechterrollen im Alltag zu verändern drohten, haben die Olympischen Spiele dazu beitragen, den Mythos männlicher Stärke aufrecht zu erhalten. So wurden Frauen bei den Olympischen Spielen 1976 in Montreal erstmals für das Handball- und Basketballturnier zugelassen, während sich die Hockeyspielerinnen noch bis 1980 gedulden mussten und bei den „Boykottspielen“ von Moskau teilnehmen konnten. Erst in Atlanta 1996 wurde die traditionelle „Männerbastion“ Fußball als eine der letzten Mannschaftssportarten<sup>12</sup> für Frauen olympisch.

Auch auf nationaler Ebene fand die offizielle Anerkennung von Frauen in Mannschaftssportarten zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten statt. In Deutschland spielen Frauen bereits seit 1921 um die Deutsche Handball-Meisterschaft. Internationale Erfolge der Fußball-Nationalmannschaft der Frauen, wie die olympische Bronzemedaille in Sydney 2000 oder der Gewinn der Europameisterschaft 2001 – bereits zum fünften Mal – stehen für die großartige Entwicklung des Frauenfußballs; schließlich sind Frauen offiziell erst seit 1970 vom DFB akzeptiert, nachdem der DFB-Bundestag das Verbot von 1955 aufgehoben hatte. Seit 1993 gilt bei im Frauenfußball auch die Spielzeit der Männer von 2 x 45 Minuten.

Grundsätzlich gilt im Mikrokosmos Sportspiel wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen: Je höher und einflussreicher die Positionen, desto geringer wird der Frauenanteil oder anders gesagt, sind Frauen von Macht- und Entscheidungsprozessen ausgeschlossen. Auf institutioneller Ebene lassen

---

<sup>12</sup>Im Jahr 1998 in Nagano fand das erste Olympische Eishockey-Turnier der Frauen statt.

sich diverse Konstruktionselemente beobachten, mit denen die hierarchische Geschlechterordnung perpetuiert wird. Für Mädchen und Frauen ist der Zugang in bestimmte Bereiche des Sports erschwert, da die Ausgrenzung und Abwertung von Frauen umso massiver wird, je näher sie an das Zentrum der „Männerreservate“ kommen. Dementsprechend sind Frauen als Trainerinnen hochklassiger Mannschaften oder in Führungspositionen von Verbänden selten anzutreffen und werden von der Öffentlichkeit besonders argwöhnisch betrachtet.

Die steigende Zahl von weiblichen Mitgliedern im vereinsorganisierten Sport schlägt sich vor allem in fünf Fachverbänden nieder: beim Turnen (70 %), Schwimmen, Tanzen, Reiten und Volleyball besitzen die Frauen mittlerweile Mitgliederhoheit. Zudem steigen die weiblichen Zuwachsraten in diesen Verbänden stärker als die der Männer. Dennoch spiegelt sich der Frauenanteil von 38 % (DSB, 2002a) im vereinsorganisierten Sport nicht in Führungspositionen von Verbänden und Vereinen wider. Auf höherer Ebene sind Frauen fast gar nicht mehr sichtbar: keine einzige Frau ist im Präsidium oder Vorstand des Basketball-, Fußball- und Hockey-Verbandes vertreten, in der Sportart Handball sind bei insgesamt 44 Vorstands- oder Präsidiumsmitgliedern immerhin drei Frauen vertreten (NOK, 2001). Die männliche Dominanz in Führungspositionen und die Orientierung an den Maßstäben der Männer besitzt wiederum Konsequenzen auf die Situation von Frauen in Sportsportarten, wie z. B. auf die Verteilung der Ressourcen (Pfister, 2002, S. 84).

Auch auf der höchsten Funktionärssebene sind patriarchalische Machtstrukturen mehr als deutlich, so wurden im Internationalen Olympischen Komitee erstmals im Jahr 1981 zwei Frauen aufgenommen. Von 1997-2001 war Anita deFrantz die erste weibliche Vize-Präsidentin, im Jahr 2003 sind von insgesamt 126 IOC-Mitgliedern nur zehn Frauen zu verzeichnen (IOC, 2003).

Es ist offensichtlich, dass Frauen in Entscheidungsgremien des Sports, in der Sportwissenschaft, im Sportjournalismus, in der Sportmedizin und in Trainerfunktionen unterrepräsentiert sind, demzufolge besitzt die Geschlechterordnung im Feld des Sports eine zentrale Bedeutung.

In Anbetracht dieser Aspekte, die auf der institutionellen und gesellschaftlichen Ebene lokalisiert sind, erfolgt auf der Individualebene die Analyse des Zusammenhangs von Sportspielengagement und Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen. Mit Blick auf den Medienkonsum von Jugendlichen und dem nicht zu unterschätzenden Einfluss auf ihre Entwicklung, wird im Folgenden das Geschlechterverhältnis in den sportbezogenen Medien genauer betrachtet, um daran anschließend die Auswirkungen des medienvermittelten Sports auf die Gewinnung der Geschlechtsidentität darzulegen.



### 5.1.1 Sport(spiel) in den Medien

Image und Bedeutung und auch die Geschlechterarrangements sind von den Botschaften der Massenmedien abhängig, denn mediale Inszenierungen „erschaffen“ eine Sportwirklichkeit, dessen konstituierendes Element neben der sportlichen Leistung vor allem die Präsentation ist. Die in den Medien inszenierte Weiblichkeit und Männlichkeit und die Einführung geschlechtsexklusiver Sportarten (Synchronschwimmen und Rhythmische Sportgymnastik nur für Frauen) kann zur Verstärkung geschlechtstypischer Zuschreibungen beitragen. Daher erscheint eine genauere Betrachtung der Medien unter folgenden Fragestellungen sinnvoll: Wie sieht die von den Medien produzierte Realität des Sports aus und inwieweit ist dieser gesellschaftliche Teilbereich von Prozessen des Gendering geprägt?

#### *Die marginale Rolle der Frauen in der Sportberichterstattung*

Bis heute sind Frauen in der Sportberichterstattung stark unterrepräsentiert – das liegt zum einen an den männlich geprägten Mediensportarten Fußball, Automobilsport, Tennis, Radsport und Boxen. Dazu kommen die saisonbedingten sportlichen Großereignisse wie Skispringen, Leichtathletik und natürlich die Olympischen Spiele. Mit Ausnahme von Tennis, Leichtathletik und den (seltenen) Olympischen Spielen handelt es sich bei den „Fernseh-Sportarten“ ausschließlich um Sportarten mit Männerbeteiligung. Die durchaus vorhandenen Leistungen und Erfolge (z. B. Fußball-Nationalmannschaft) von Frauen finden dementsprechend in der Berichterstattung wenig Raum.

Analysiert man das so genannte Gendering in den massenmedialen Kommunikationsprozessen der Sportberichterstattung aus der Perspektive der konstruktivistischen Geschlechtertheorie, sind sowohl Aspekte der quantitativen Medienpräsenz von Sportlerinnen von Interesse als auch die Art und Weise der Berichterstattung über Frauen im Sport.

Hartmann-Tews und Rulofs (2002a) legen Befunde zur sozialen Konstruktion von Geschlechterverhältnissen im Mediensport vor, die die Bedeutung des Geschlechts sowohl auf der Ebene der Medieninhalte als auch der Medienrezeption und Medienproduktion analysiert. Jüngste Untersuchungsergebnisse konstatieren zwar in den letzten 20 Jahren einen Anstieg der Berichterstattung über Sportlerinnen in den großen Tageszeitungen von 6 % auf 12 %, jedoch bleibt das Missverhältnis eklatant, wenn man bedenkt, dass gerade in kommunikativen Handlungen Geschlecht konstruiert wird, und auf diese Weise die vorhandenen polaren Deutungsmuster von Männlichkeit und Weiblichkeit perpetuiert werden (Hartmann-Tews & Rulofs, 2002a).

Zudem werden bei differenzierten Analysen geschlechterbezogene Profile deutlich, denn über Frauen wird eher in ästhetisch-kompositorischen Disziplinen oder Individualsportarten berichtet, während bei Männern Sportarten im



Vordergrund stehen, die eine kraftvolle, kämpferische Auseinandersetzung mit Gegnern oder die Beherrschung von Technik erfordern. So entfielen bei den Olympischen Spielen 1992 im amerikanischen Fernsehen 74 % der Sendezeit aus dem Bereich der Sportspiele auf „Männer-Spiele“ und 84 % der Turnwettkämpfe wurde von Mädchen und jungen Frauen berichtet (vgl. Higgs, 1994 zit. n. Hartmann-Tews & Rulofs, 2002a, S. 20). Grundsätzlich ist festzustellen, dass Frauen häufiger als Männer in Individualsportarten präsentiert werden.

Betrachtet man die Art und Weise, in der über Sportlerinnen berichtet wird, sind eine Vielzahl von stilistischen und semantischen Elementen zu erkennen, die die sportlichen Aktivitäten vergleichsweise ‚trivialisieren‘ und den Sportlerinnen nicht die Aufmerksamkeit und Anerkennung zu kommen lassen, die den Sportlern zu Teil wird. Beispielsweise ist die Inszenierung und Kommentierung von Sportereignissen mit männlicher Beteiligung eng verknüpft mit Attributen wie Macht und Stärke, während bei Sportlerinnen auch negative konnotierte Attribute der Schwäche hinzukommen. Die mediale Darstellung männlicher Sportler verherrlicht ihre Stärke und ihre Kraft bis hin zur Gewalttätigkeit, wenn der Skirennläufer Hermann Maier heroisch als „*The Herminator*“ betitelt wird. Dagegen wird bei Frauen Schönheit und Anmut herausgestellt, so dass selbst bei der Fußball-Europameisterschaft 2001 nicht die beste Spielerin, sondern in Anlehnung an das klassisch weibliche Ballett die beste „*Ballerina*“ gekürt wurde. Bei Kunstturnerinnen werden die dünnen, kleinen, drahtigen androgynen Körper hervorgehoben, die eigentlich keine richtigen Frauen darstellen und die es oft auch noch nicht sind. Es werden auf diese Weise die stereotypen Vorstellungen von den Fähigkeiten der beiden Geschlechter bedient, denn Männerkörper werden durchweg kraftvoll und Frauenkörper oft sexuell oder androgyn konstruiert (vgl. u. a. Kugelman, 1996).

Idealbilder von Männlichkeit werden insbesondere in den Arenen des Sports (Wettkampf) konstruiert und produziert. Durch die Verabsolutierung männlicher Maximalleistungen erscheint der Frauensport defizitär. Ein Beispiel dafür ist die Berichterstattung über Spitzenleistungen von Sportlerinnen. Mit dem Vergleich zu männlichen Sportstars erfahren die Leistungen der Frauen direkt eine Relativierung. So wird Milene Domingues, Profifußballerin und Frau von Ronaldo diese zwiespältige Anerkennung in zweifacher Hinsicht zuteil. Zum einen wird das Ex-Model von der Sportpresse als „Ronaldhina“ bezeichnet und ihre Spielweise mit der von Zinedane Zidane verglichen (Spiegel Online, 12.09.2002).

Insgesamt ist zwar eine zunehmende Anerkennung der Leistungsrolle von Sportlerinnen in der Berichterstattung zu beobachten, doch sind bei genauerem Hinsehen Tendenzen der Trivialisierung in der Sportberichterstattung über Frauen nachzuweisen. Neben der distanzlosen Nennung der Vornamen von

Sportlerinnen weisen weitere Etikettierungen und Charakterisierungen erhebliche Konstruktionen von Geschlechterdifferenzen auf. Nicht zuletzt der Körper ist bei der Berichterstattung des Sports - einem körperzentrierten gesellschaftlichen Teilsystem - von besonderem Interesse. Sportlerinnen werden eher in passiven Situationen gezeigt und Aussehensbeschreibungen kommen häufiger vor, als dies bei Sportlern der Fall ist (vgl. Hartmann-Tews & Rulofs, 2002b).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass vielfältige Merkmale des Genderings in der Sportberichterstattung nachweisbar sind. Zum einen wird immer noch weit weniger über Sportlerinnen und ihre Wettkämpfe berichtet und zum anderen auch in einer anderen Art und Weise. Stil und Inhalt von Berichterstattungen stellen hierarchische Differenzen zwischen Sportlern und Sportlerinnen her. Körperinszenierungen in Beschreibungen und Fotos von Frauen im Sport, die passiv und erotisch wirken, bestärken die traditionelle Geschlechterordnung. Elemente der Stereotypisierung, Trivialisierung und Körperinszenierung tragen zu einem Prozess bei, der in der anglo-amerikanischen Forschung als ‚deathletization of women‘ (Hartmann-Tews & Rulofs, 2002a, S. 21) beschrieben wird.

So stabilisiert die Sportberichterstattung in der Öffentlichkeit den Eindruck, dass Sport an und für sich männlich ist, denn Männer treiben Leistungssport, und Frauen treiben „anderen“ Sport - Frauensport.

Für den vorliegenden Forschungskontext ist es von Interesse, was die Menschen mit den sportbezogenen Medienerzeugnissen tun bzw. wie sie sich den Mediensport aneignen und welchen Einfluss er auf ihre Persönlichkeitsentwicklung besitzt.

### *Inszenierungen der Geschlechtsidentität im Mediensport*

Die größte Bedeutung besitzt die Sportberichterstattung für das Fernsehen, da die hohen finanziellen und personellen Aufwendungen ihren Niederschlag in Marktanteilen und Einschaltquoten finden müssen. Der Hochleistungssport wird zunehmend zu einem „Showgeschäft“ und stellt einen wichtigen Wirtschaftsfaktor dar, der nach den Gesetzen der Marktwirtschaft funktioniert. Auch die Medien stehen unter dem Zwang der „Quote“ und müssen Sportberichte verkaufen, so dass unter Fernsehsendern der Wettbewerb um Senderechte, Werbekunden und Zuschauer/innen immer härter wird. Letztlich ist die Vermarktung abhängig von der Popularität der Sportarten.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Dieser Teufelskreis der Marktwirtschaft führt dazu, dass die Fernsehberichterstattung der 2002 erstmalig in Deutschland stattfindenden Frauen-Weltmeisterschaft im Volleyball vom Ausrichter mit 300.000 Euro unterstützt wurde.

Betrachtet man die massenmediale Attraktivität des Sports, sind durchaus leichte geschlechterdifferente Rezeptionsgewohnheiten festzustellen. Während für Männer der Sport mit Abstand das beliebteste Sendeformat ist, stehen für Frauen Talkshows und Genres, die beziehungsorientierte Handlungen aufweisen, an der Spitze. Die größte Geschlechterdifferenz ist in der Programmsparte „Sport“ zu verzeichnen und gilt für alle Medientypen – Männer wenden sich generell dem Sport häufiger zu und verbringen auch insgesamt mehr Zeit mit der Nutzung von Sportmedien als Frauen (Hartmann-Tews & Rulofs, 2002b). Die Reihenfolge der beliebtesten Fernsehsportarten ist ähnlich akzentuiert wie ihre TV-Berücksichtigung.

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte haben die Massenmedien maßgeblich dazu beigetragen, dass in modernen Gesellschaften der Sport zum festen Bestandteil unseres Alltagslebens gehört. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive stellt die Nutzung der massenmedialen „Sport-Offerten“ einen aktiven Prozess dar, der interpretative Eigenleistungen verlangt und vor dem jeweiligen sozialen Kontext zu verstehen ist (Schwier & Schauerte, 2002, S. 37). Jeder Mensch eignet sich die Medienprodukte vor dem Hintergrund individuell unterschiedlicher Lebenslagen und Biographien aus unterschiedlichen Gründen mit verschiedenen Codes und Sinnperspektiven an.

Neben der Offenheit des Ausgangs, dem Erleben einer Spannungsbalance und der Möglichkeit der Identifikation mit einer Mannschaft oder einem Sportidol thematisiert der Sport und seine mediale Inszenierung zentrale Eigenschaften von Gesellschaft, wie z. B. wettbewerbsorientierter Individualismus und hegemoniale Männlichkeit. Zudem können Medieninszenierungen auch das von der Gesellschaft Ausgeblendete, Oppositionelle oder Eigensinnige zur Sprache bringen.

Die Verwandlung eines Sportwettkampfes in ein Fernsehereignis wird nach Whannel (2000, S. 293) geleitet von Aspekten der Spektakularisierung, Dramatisierung und Personalisierung und bildet eine Form ideologischer Reproduktion, in der uns die Athletinnen und Athleten immer auch als Rollenmodelle, zum Beispiel als legitime Darsteller von Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern, begegnen.

Es bleibt offen, inwieweit die Inszenierung von Geschlechtsidentität in spektakulärer Weise ein vermeintliches Original imitiert, das in der sozialen Praxis so niemals auftritt (Schwier & Schauerte, 2002, S. 39 f.). Bieten nicht vielmehr derartige Überzeichnungen und Dramatisierungen der Massenmedien eine Aufforderung für den kreativen Umgang mit Verhaltensmodellen und Anstöße zur Selbstreflexion? Daher gilt zu untersuchen, inwiefern sportspielspezifische Identifikationsangebote im Hinblick auf konkrete Handlungsmodelle und Wünsche in der eigenen sportlichen Praxis wirken.

*Sportlerinnen in den Medien – eine Gratwanderung?!*

Die Inszenierung der Sportlerinnen bedarf einer differenzierten Betrachtung, da die Athletinnen im Spannungsfeld von Sport und Markt zahlreichen und auch subtilen Zwängen ausgesetzt sind. Dennoch sollten sich die Sportlerinnen ihrer aktiven Rolle (nicht nur Opfer) in Sachen Imagegestaltung und Vermarktung bewusst sein – und ihre Vorbildfunktion für zahlreiche junge Mädchen berücksichtigen. Schließlich spielen die Medien eine aktive Rolle bei der Produktion von Bildern und Deutungsmustern, und sie haben die Macht und die Mittel Geschlechterstereotype zu verstärken und Veränderungsprozesse zu fördern.

In diesem Forschungskontext ist es von Interesse, ob die Welt des (Leistungs)sports durch ihre Leitbilder und Ideale bestehende Geschlechterverhältnisse bekräftigt oder ob gerade in diesem öffentlichkeitswirksamen Handlungsfeld bessere Chancen bestehen, eingrenzende Geschlechtergrenzen zu überwinden als in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Schließlich werden mit dem Vordringen in ehemals männliche Domänen des Sports Grenzen gesucht und überschritten. Sportarten wie Stabhochsprung, Ringen, Gewichtheben, Fußball und Hammerwerfen, die für Frauen nun auch olympisch sind, werden charakterisiert durch Merkmale wie Leistungsvergleich, Leistungssteigerung und Erfolg.

Außerdem sind zunehmend mehr Frauen als Trainerinnen in Männersportarten oder auf der Führungsebene in Verbänden aktiv. Geschlechtsuntypische Handlungsleitbilder und Körperideale finden zwar zunehmend Akzeptanz und Anerkennung, doch bestehen noch weiterhin Begrenzungen traditioneller Geschlechternormen.

Gerade diese Weiblichkeitsstereotype erweisen sich als medienwirksam und werden von den Sportlerinnen bewusst eingesetzt, wenn beispielsweise die Nationalspielerinnen im Vorfeld der Volleyball-Weltmeisterschaft Werbung in eigener Sache betreiben und für das Magazin „Stern“ die Hüllen fallen lassen. Mit der lakonischen Bemerkung, wenn sie dann auch noch Erfolge auf dem Feld erzielen, werden die Spielerinnen vielleicht auch angezogen intensiver betrachtet, kommentiert eine Zeitung diese offensichtlich höchst berichtenswerte Handlung (Tagesspiegel, 02.09.2002). Oder pointiert ausgedrückt, Frauen müssen offensichtlich (zunächst) mit ihrer sexuellen Attraktivität Aufmerksamkeit erzielen, um auch mit ihrer sportlichen Leistung angemessene Beachtung zu erlangen, da die Anerkennung der sportlichen Leistung zumeist eng mit den typisch weiblichen körperlichen Vorzügen verbunden ist (z. B. die Tennisspielerin Anna Kournikova). Der Gier nach Sensationen und Intimitäten sind keine Grenzen gesetzt. Und das sich Sex und nackte Körper gut verkaufen lassen ist bekannt – nicht selten wird die sportliche

Leistung von Frauen zugunsten ihrer weiblichen Attraktivität abgewertet und der traditionelle Mythos vom schönen Geschlecht wieder aufgewärmt.

Männer hingegen geraten über ihre sportlichen Erfolge und Leistungen ins Rampenlicht und benötigen körperliche (erotische) Inszenierungsformen nicht in erster Linie der sportlichen Anerkennung wegen, sondern um sich lukrative Werbe- und Sponsorenverträge zu sichern.

In diesem Sinne können Leistungssportlerinnen als Vorreiterinnen neuer Weiblichkeitsbilder angesehen werden, aber gleichzeitig kann diese Gratwanderung auch kontraproduktiv wirken. Einerseits perpetuieren nackte oder halbnackte Körper von Sportlerinnen in Hochglanz-Magazinen das Leitbild des sexuell reizvollen „Weibchens“ und die sportliche Leistung verschwindet hinter den äußerlichen Reizen, andererseits können Muskeln und Schmutz am sportiven Frauenkörper ebenfalls erotisch wirken und die öffentliche Anerkennung von Sportlerinnen über die typisch weiblichen Sportarten (z. B. Turnen oder Eiskunstlaufen) hinaus auch auf traditionell männliche Sportarten richten.

Mit Blick auf die soziale Konstruiertheit der Geschlechter und die kulturelle Variabilität der Geschlechterdifferenz ist daher nach den Konstruktionsprozessen der Geschlechterdifferenzierung im Sportspiel zu fragen. Es gilt zu untersuchen, was die Prozesse der symbolischen Geschlechtskonstruktion und ihr hierarchisches Wirken in Gang hält. Insbesondere die Sportspiele zeichnen sich angesichts ihrer auf den Körper und die Steigerung körperlicher Leistungen gerichteten Handlungsorientierungen durch eine besondere Indifferenz gegenüber den sozialen Phänomenen der Geschlechterunterscheidung aus (vgl. Hartmann-Tews, 2000, S. 26). Dieses wird mit Blick auf geschlechtstypische Sozialisationsbedingungen im Bereich des Sportspiels deutlich und wird im Folgenden beschrieben.

## **5.2 Die „Sportspiel-Sozialisation“ von Mädchen**

### *Kindheit*

Im Laufe ihrer Bewegungs- und Sportsozialisation entwickeln Mädchen und Frauen unterschiedliche Zugangsweisen zu den Sportspielen. Im Allgemeinen spielen Mädchen jedoch weniger häufig mit Bällen als Jungen. Trotz aller Angleichungstendenzen ist die Sport- und Spielkultur nach wie vor geschlechtsspezifisch geprägt. In der Kindheit bevorzugen Jungen und Mädchen geschlechtsspezifisch unterschiedliche Spielaktivitäten. Mädchen favorisieren Spielformen, die standortgebunden sind oder auf engem Raum gespielt werden können. Typisch für Jungenspiele ist dagegen, allein oder mit

einem Objekt Raum zu erobern und ein Ziel zu erreichen. Weiterhin zeichnen sich Jungenspiele durch Konkurrenzorientierung, Strategie, Kooperation sowie die Anerkennung abstrakter Spielregeln aus. Ursachen für die geringere Beteiligung von Mädchen im Bereich der Sportspiele werden dementsprechend häufig in der geschlechtstypischen Sozialisation gesehen.

Obgleich mittlerweile zahlreiche Mädchen im Bereich der Sportspiele aktiv sind, werden bereits in frühester Kindheit Geschlechterrollen nicht zuletzt von den Eltern vermittelt. Messner analysiert in seinem Buch „Taking the field“<sup>14</sup>, wie die dominierenden, männlichen Prinzipien des Sports heruntergebrochen werden bis zum kindlichen Sporttreiben. Im Rahmen eines Kinder-Fußballturniers beschreibt Messner eine aufschlussreiche Szene, die das geschlechtstypische Verhalten von 4 und 5-jährigen Kindern verdeutlicht und die Herstellung traditioneller Muster von Weiblichkeit und Männlichkeit („Barbie Girls vs. Sea Monsters“) schildert.

„The girls, at least at first glance, appear to be performing [for each other?] a conventional version of femininity for four- and five-year-olds. At least on the surface, there appears to be nothing terribly transgressive here. They are just ‘being girls’ together. The boys initially are unwittingly constituted as an audience for the girls’ performance but quickly begin to to perform [for each other? for the girls, too?] a masculinity that constructs itself in opposition to Barbie, and to the girls, as not-feminine. They aggressively confront – first through loud verbal chanting, eventually through bodily invasions – the girls’ ritual space, apparently with the intention of disrupting its upsetting influence. The adults are simultaneously constituted as an adoring audience for their children’s performances and as parents who perform for each other by sharing and mutually affirming their experience-based narratives concerning the natural differences between boys and girls.” (Messner, 2002, S. 7).

Obwohl alle Kinder das gleiche Spiel spielen, über aufgeschürfte Knie weinen oder lieber einen Vogel beobachten, statt der Ansprache des Trainers zu zuhören, sind Äußerungen der Eltern wie - „*Sieh’ mal, sie ähneln sich so!*“ - nicht zu vernehmen. Stattdessen werden Situationen, die die Geschlechtergrenzen bestätigen, selektiv wahrgenommen: Während die kleinen Fußball-Mädchen sich singend mit einer lebensgroßen Barbie-Puppe beschäftigen und die Jungen lautstark dagegen anschreien, kommentieren Eltern die Szene eher erleichtert mit den Worten - „*Sie sind so verschieden!*“ (Messner, 2002, S. 7).

Die geschlechterstereotypen Zuschreibungen seitens der Eltern werden im Kindesalter zwar noch nicht bewusst aufgenommen und reflektiert, jedoch werden durch das Verhalten des nahen Umfelds Geschlechterverhältnisse konstruiert, in denen die Kinder aufwachsen.

---

<sup>14</sup>Messner (2002) identifiziert und untersucht drei Ebenen, über die sich das (männliche) Machtzentrum des Sports konstruiert: das alltägliche Sporttreiben, die Strukturen und Hierarchien von Sportinstitutionen und das vorherrschende Symbolsystem, das über die Massenmedien transportiert wird.



### *Jugend*

In der Jugendphase vollzieht sich im Zuge sich aufbauender selbstreflexiver Prozesse ein Perspektivwechsel, der sich in der Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben nicht förderlich hinsichtlich individueller Potentiale darstellt. Während im ersten Abschnitt der Jugend, dem Übergang von der Kindheit zur Jugend, das sportliche Engagement als identitätsfördernd empfunden zu werden scheint, steigen mit zunehmenden Alter der Jugendlichen zum einen die Erwartungen an die sportlichen Leistungen, und zum anderen kommen weitere Interessen und Verpflichtungen dazu oder gewinnen an Bedeutung. Reichen die eigenen sportlichen Erfolge nicht aus, diese Bilanz positiv zu deuten, wird die Sportart gewechselt oder auch der Verein. Außerdem kann eine bereits erfolgte Integration in Vereinsstrukturen durch ein sportbegeistertes soziales Umfeld in Familie und Freundeskreis die Vereinsbindung erhalten oder man tritt aus. Ursachen für Brüche in der weiblichen Sportbiographie unter dem Aspekt der Identitätsgewinnung untersucht Pfister (1997) in ihren Studien zu Körperkarrieren und Sportbiographien von Mädchen in der Adoleszenz. Aus den Befunden geht hervor, dass Mädchen sowohl in typisch weiblichen Sportarten (hier Gymnastik) als auch in männlich etikettierten Sportarten (hier Fußball) während der schwierigen Lebensphase mit spezifischen Problemen konfrontiert sind, die die bereits in anderen Untersuchungen festgestellten Dropout-Tendenzen zumindest teilweise erklären. Jedoch muss zwischen verschiedenen Gruppen von weiblichen Jugendlichen differenziert werden, denn während einige Mädchen ihr Sportengagement in der Adoleszenz aufgeben, nutzen andere die Möglichkeiten bzw. lösen die Probleme, die mit ihren sportlichen Aktivitäten verbunden sind und erreichen positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept, Körperbild und folglich ihr Leben insgesamt.

Dem Aufbau der Geschlechtsidentität ist in der Zeit der Adoleszenz enorme Bedeutung beizumessen, da sie Stabilität gewährt und eine wichtige Quelle für die Selbstdefinition darstellt (vgl. u. a. Flaake & King, 1992; Sklorz-Weiner, 1991). Doch in der zunehmend offener aber auch komplexer und widersprüchlich gewordenen Lebenswelt erfordert die Verwirklichung nicht-geschlechtstypischer Perspektiven besondere Energien und Durchsetzungsbereitschaft. Es zeichnet sich die Grundtendenz ab, dass Mädchen im Gegensatz zu Jungen ihr Selbstbewusstsein weniger über eigene Leistungen und Fähigkeiten beziehen sondern viel stärker über ihre Attraktivität für Männer. Interessen und die Gewichtung eigener Fähigkeiten können so in dieser Lebensphase massive Verschiebungen erfahren, und so verzeichnet die Identitätsentwicklung adoleszenter Mädchen häufig Brüche. Dies wirkt sich auch auf das Sportengagement aus, da es oft schwer in die neue Rolle integriert werden kann. Denn während für Männer der Sport ein wesentlicher



Bestandteil ihrer männlichen Identität ist, entstehen für Mädchen in bestimmten Feldern des Sports erhebliche Widersprüche zwischen dem Status als heranwachsende Frau und dem als Sportlerin.

Was für Frauen oft mit Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten verbunden ist, eröffnet für Männer konstruktive Identitätsangebote. Anders als im technisierten Alltag können Jungen und Männer im Sport ihre Körperkraft in Szene setzen und männliche Überlegenheit demonstrieren. Andererseits bedeutet die Erweiterung der Handlungsspielräume aber auch eine Chance für Mädchen, denn diese Grenzerfahrungen können das Selbstbewusstsein stärken und neue Möglichkeiten jenseits tradierter Grenzen eröffnen. Obgleich erweiterte Partizipationschancen, verbunden mit weiter bestehenden traditionellen Weiblichkeitscodes, häufig zu sozialstrukturell widersprüchlichen Situationen führen, setzen sich viele Mädchen und Frauen für eine Erweiterung ihrer Zugangsmöglichkeiten ein und nutzen neue Spielräume, während Männer auf alten Strukturen beharren, da sie durch das Aufgeben ihrer Position im Sport und erst recht durch eigene Grenzüberschreitungen nur verlieren können.

Für die vorliegende Studie bleibt festzuhalten, dass sich die Geschlechterverhältnisse und entsprechende Benachteiligungen im Bereich der Sportspiele zwar gewandelt haben, doch die vordergründige Entscheidungsfreiheit lässt Determinanten gleichberechtigter Partizipation außer Acht. Es gilt daher, die zunehmend subtileren Ausgrenzungsmechanismen herauszuarbeiten.

### **5.3 Zusammenfassung der theoretischen Rahmenkonzeption**

Insgesamt zeichnet sich die Lebensphase Jugend durch zwei gegenläufige Entwicklungslinien aus. Zum einen beginnt die Pubertät mittlerweile früher, und zum anderen ist eine Vielzahl von Verhaltensformen, die bislang dem Jugendalter vorbehalten waren, aufgrund veränderter körperlicher, psychischer und sozialer Bedingungen des Aufwachsens heute bereits ins Kindesalter vorgedrungen.

„Die Lebensphase Jugend hat sich zu einem eigenständigen und relativ offenen Lebensbereich gewandelt, für den die Ambivalenz von neuen Freiheitsgraden und neuen Freiheitsrisiken mittlerweile strukturtypisch ist“ (Brinkhoff, 1998, S. 27).

Die Sozialisation wird als Prozess aktiver Gestaltung begriffen, die vor allem in sozialen Interaktionen vollzogen wird. Oder pointiert ausgedrückt, die Jugendphase – ein Lebensabschnitt, der der Herausbildung der Individualität dient, enthält zunehmend Handlungsräume und Handlungsaufforderungen, die Individualität voraussetzen. Das Lebensalter, das der Vorbereitung auf eine individuelle Lebensführung dient, wird selbst individualisiert. Denn die strukturellen Vorgaben der Jugendphase werden vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse unscharf und widersprüchlich

(z. B. Erziehungsstil, Schule, Medien). Das eigene Leben wird immer mehr zum täglichen Handlungs-, Inszenierungs- und Selbstdarstellungsproblem (Beck, 1997). Die „Gestaltung des Lebens“ findet im Spannungsfeld verschiedener Umwelten (Familie, Schule, Peer-Group, Verein) statt, die miteinander agieren und im Gesamtsystem der Kultur eingebettet sind.

Gelingt es den Jugendlichen nicht, die Anforderungen der Individuation und der Integration aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden, kann der Sozialisationsprozess krisenhafte Formen annehmen. Zur Lösung des Spannungsverhältnisses sind zum einen angemessene und flexible individuelle Bewältigungsstrategien erforderlich, und andererseits sind auch wirkungsvolle und vielseitige soziale Unterstützungen durch die wichtigsten Bezugsgruppen notwendig. Zudem muss berücksichtigt werden, dass sozialstrukturelle Vorgaben (z. B. Bildungsabschlüsse, „Konsumdruck“) die Gestaltung der Jugendphase und die Gewichtung von Stimulierungs- und Belastungspotentialen beeinflussen (Hurrelmann, 1997, S. 72 ff.).

Die Entwicklung vollzieht sich nur auf der Basis der Beteiligung des Subjektes selbst, die Jugendlichen werden mit Bedingungskonstellationen konfrontiert, aus denen sich je nach situativer Lebenslage spezifische Entwicklungsaufgaben herausbilden, die aktiv angegangen und produktiv sinnbezogen verarbeitet werden müssen. Die Lebensphase Jugend zeichnet sich durch die lebensgeschichtlich erstmalige Chance aus, eine Ich-Identität zu entwickeln und dementsprechend avanciert die Identitätsgewinnung zu dem zentralen Thema der Jugendphase. Die Geschlechtsidentität ist dabei ein zentrales Element der Identität. Anknüpfend an die transaktionale Sozialisationstheorie wird auch die Geschlechtsidentität als soziale Konstruktion im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit begriffen. Der Prozess der Identitätsentwicklung, zu dem die Verarbeitung der Informationen über die eigene Person sowie die damit verbundenen Urteile gehören, sind geprägt von den gesellschaftlichen Strukturen und Normen, vor allem auch von der Geschlechterordnung. Die Fähigkeit, gesellschaftlichen Rollenerwartungen nachzukommen und gleichzeitig eine reflektierte Distanz zu diesen Normen und Regeln zu erlangen, um diese dann aktiv verändern zu können, ist eine bedeutsame Komponente des Erwerbs von Identität.

In der Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen und den gesellschaftlichen (Rollen)anforderungen entwickeln sich männliche und weibliche Identitäten, die sozial konstruiert und immer neu hergestellt werden. In allen gesellschaftlichen Bereichen - wie auch im Sport - werden nach dem Muster der Zweigeschlechtlichkeit so genannte „gendered scripts“ produziert, die das Denken und Verhalten sowie die Wahrnehmungen und Interpretationen im Alltag beeinflussen (Lorber, 1999). Folglich werden Unterschiede in der Lebensführung von Mädchen und Jungen nicht als Folgen einer als gegeben

unterstellten Geschlechtszugehörigkeit gesehen sondern als Konstruktionsleistung, dessen Ergebnis die binäre Codierung der Welt im System der Zweigeschlechtlichkeit ist. Oder anders gesagt, polarisierte Geschlechterverhältnisse führen bereits in Kindheit und Jugend zu qualitativ unterschiedlichen Anpassungsleistungen bei den Individuen.

Obgleich sich die Geschlechter in einzelnen Kriterien (z. B. Bildungsaspiration) und Verhaltensweisen annähern und eine Vielfalt innerhalb der Geschlechtergruppen zu beobachten ist, durchdringen die Ungleichheiten des Geschlechterverhältnisses scheinbar Gleiches mit unterschiedlichen Bedeutungen, ungleichen Chancen und divergierenden Zukunftsaussichten (Bilden & Diezinger, 1993, S. 210). Trotz sich wandelnder gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse stellt das Geschlecht im Feld des Sports eine durchaus bedeutsame Kategorie dar. Daher stellt sich die Frage, inwieweit die im Feld der Sportspiele vorherrschenden Geschlechterverhältnisse die Entfaltung individueller Fähigkeiten und Möglichkeiten, die als produktive Kraft ihrer Entwicklung anzusehen sind, beeinflussen.

Das sportliche Engagement von Jugendlichen findet nicht in einem dekontextualisierten Lebensraum statt, sondern ist ein integraler Bestandteil einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben, denen sich Heranwachsende zu stellen haben. Dem Sportengagement kommt die Funktion einer Ressource zu, mit deren Hilfe die Jugendlichen versuchen, ein befriedigendes Körperselbstbild zu entwickeln, soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen, eine Neubestimmung des Verhältnisses zu den Eltern vorzunehmen und schließlich ein positives Selbstbild zu entwickeln.

Gerade im Sport spielt die Selbstpräsentation über Körper und Bewegung eine wichtige Rolle, dieses ist selbstverständlich auch mit einer Präsentation der Geschlechtsidentität verbunden, die insbesondere in körper- und bewegungsbezogenen Kontexten konstruiert wird. Auch durch Körperbilder sowie Schönheitsideale, die das Selbstbild und die sozialen Kontakte begleiten und prägen, wird die Geschlechtszugehörigkeit ständig dargestellt und zugeschrieben, daraus entsteht Wissen um die „Normalität“ der Geschlechterverhältnisse.

Der Herausbildung einer Geschlechtsidentität als zentrale Entwicklungsaufgabe der Jugendphase wird besondere Beachtung geschenkt, da in den männlich etikettierten Sportspielen einerseits Schwierigkeiten und Brüche zu erwarten sind, sich aber andererseits durch „Grenzüberschreitungen“ auch Chancen für den Aufbau einer stabilen Identität bieten. Mädchen, die auf der Suche nach ihrem Selbst und dem inneren Gleichgewicht sind, können verunsichert werden durch die an „männlichen“ Kriterien orientierte und von meist männlichen Vorbildern geprägte Inszenierung von Sportspielen.

So erwarten einige Mädchen vom Sportspiel für die weiblichen Seiten der Persönlichkeit, die von ihrer Umwelt erwartet und positiv aufgenommen werden, keinen Gewinn und lassen sich folglich gar nicht darauf ein oder verlassen das Sportspiel. Allerdings können Mädchen gerade im Sportspiel Seiten ihrer Persönlichkeit ausleben, die ihnen sonst verwehrt sind. Die Erweiterung ihres Selbstkonzepts kann aber auch zu Widersprüchen in Bereichen führen, in denen sich auch für diese Mädchen Facetten des Weiblichkeitszwanges manifestiert haben.

Um den Zusammenhang zwischen Sportspielengagement und Persönlichkeitsentwicklung auf Individualebene differenziert zu analysieren, wird das Konstrukt des Selbstkonzeptes hinzugezogen. Ergänzend werden theoretische Überlegungen zur Dynamik psychologischer Prozesse integriert, die in Gestalt von Erklärungsansätzen zur Leistungsmotivation sowie zum Fähigkeitsselbstkonzept einfließen. Dabei steht insbesondere die Kontrollüberzeugung als motivationale Identitätskomponente im Vordergrund. Neben der Herstellung eines positiven Selbstbildes sind als Voraussetzungen zur Identitätsgewinnung soziale Anerkennung und Zugehörigkeit anzusehen. Diese werden über soziale Unterstützung vermittelt, und daher sind die sozialen Beziehungen im Kontext des Sportspielengagements von besonderem Interesse.

Die methodische Aufgabe der modernen Sozialisationsforschung besteht darin, die subjektiven Perspektiven und individuelle Realitätsdeutungen zu erfassen. Die dargelegte heuristische Rahmenkonzeption liefert ein plausibles Analyseraster, um den mädchenstypischen Weg zum Sportspiel und die Bedingungen ihres Sportspielengagements differenziert herauszuarbeiten. Dabei sollen hemmende und förderliche Einflüsse hinsichtlich einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung identifiziert werden. Mit dem Einsatz eines subjektzentrierten qualitativen Forschungsansatzes können Differenzierungen zwischen allen jugendlichen Sportspielerinnen sichtbar gemacht werden, die in geschlechtervergleichenden Studien vor dem dualen geschlechtsspezifischen Hintergrund nicht erscheinen, und zudem können auf diese Weise generalisierende Zuschreibungen aufgebrochen werden.

## 6 Anlage und Methodik der Studie

### 6.1 Ursprünge und Charakteristika qualitativer Forschung

Im Gegensatz zu der Galileieschen Denktradition Descartes' (1596-1650), die reine Kausalerklärungen nach deduktiver Logik sucht, sind die Wurzeln qualitativen Denkens bei Aristoteles (384-322 v.Chr.) zu finden. Das aristotelische Wissenschaftsverständnis sieht die Gegenstände dem Werden und Vergehen unterworfen und betont damit den historischen entwicklungsbezogenen Aspekt. Die Erforschung des Menschen und seiner Seele bildet für Aristoteles die Krone der Wissenschaft.

Eine weitere Wurzel qualitativen Denkens ist die Hermeneutik, die von Friedrich Schleiermacher (1768-1834) als allgemeine Kunstlehre des Verstehens bestimmt wurde. Wilhelm Diltheys (1833-1911) erklärte die Hermeneutik zur Grundmethode der Geistes- und Sozialwissenschaften und postulierte: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“.<sup>15</sup> In dieser Aussage fokussiert sich der Grundgedanke hermeneutischer Verfahren, dass alles vom Menschen hervorgebrachte immer mit subjektiven Bedeutungen, mit Sinn verbunden sei. Vor diesem Hintergrund führt eine Analyse der nur äußerlichen Charakteristika nicht weiter, wenn man nicht den subjektiven Sinn interpretativ herauskristallisieren kann. Während bei Dilthey hermeneutisches Verstehen als emphatisches Nachvollziehen und „Sich-Hineinversetzen“ verstanden wird, fordern sozialwissenschaftliche Varianten der Hermeneutik darüber hinaus eine Rekonstruktion von Bedeutungsstrukturen durch gründliche Textanalyse und das Heranziehen weiterer Materialien (Bortz, 2002, S. 303). Trotz zahlreicher Varianten und Deutungsmuster hermeneutischer Verfahren (u. a. Brunner, 1994; Oevermann, 1986) gilt der „hermeneutische Zirkel“<sup>16</sup> als Grundprinzip für alle Deutungsmethoden.

Qualitative Forschungsansätze differieren zwar in ihren theoretischen Annahmen (z. B. Symbolischer Interaktionismus, Phänomenologie, Ethnomethodologie, Konstruktivismus), in ihrem Gegenstandsverständnis und methodischen Fokus. Doch trotz aller Heterogenität der Ansätze lassen sich

---

<sup>15</sup> In seinem Werk „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“ (1894) wandte sich Dilthey mit dieser Aussage gegen die naturwissenschaftliche Methodik (Dilthey, 1923, S. 1314 zit. nach Bortz, 2002, S. 303).

<sup>16</sup> Zirkelhaftes Deuten beginnt mit einem ersten Grundverständnis des Textes, das den Hintergrund liefert für Feinanalysen einzelner Passagen. Das an Textteilen erzielte Verständnis wird nun wieder auf den Gesamttext angewendet, wobei wiederholtes Lesen und Analysieren von Abschnitten und Ganzem sukzessive das Textverständnis verbessern sollen (Bortz, 2002, S. 302 f.).

verschiedene Grundannahmen formulieren, die auch der vorliegenden Studie zugrunde liegen:

- Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen
- Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit
- „Objektive“ Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant
- Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden

(vgl. Flick, v. Kardorff & Steinke, 2000, S. 20 f.)

Die Attraktivität und Aktualität qualitativer Forschung ist vor allem in ihren Zugangsweisen zu sehen, sie ist häufig offener und „näher dran“ als andere Forschungsstrategien, die mit stark standardisierten und dementsprechend objektivistischen Methoden und normativen Konzepten arbeiten. Aus der Perspektive des Einzelnen (z. B. Leitfaden-Interview, ethnographische Beobachtungen) ergeben die untersuchten Phänomene ein wesentlich konkreteres und plastischeres Bild und tragen damit zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten bei.

Gerade in Zeiten, in denen sich festgefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die nicht einfach die Wirklichkeit abbilden sondern das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel nutzen. Das Unbekannte im Bekannten und Bekannte im Unbekannten wird als Differenz wahrnehmbar und eröffnet Möglichkeiten von (Selbst-) Erkenntnis (vgl. u. a. Flick et al., 2000).

## **6.2 Zur konzeptionellen Angemessenheit**

Ausgehend von der dargelegten sozialisationstheoretischen Rahmenkonzeption wird der Anspruch abgeleitet, das Handeln im Kontext sozialer Rahmung und individueller Gestaltung zu analysieren. Dementsprechend ist bei der Methodenwahl zu berücksichtigen, dass Wirklichkeitskonstruktionen als mehrdimensionale Prozesse verstanden werden müssen, die personale und gesellschaftliche Faktoren einbeziehen.

Als Ausgangspunkt der Konstitutionsprozesse sozialer Realität wird das Individuum als unmittelbarer, konkreter Ort historischer Wirklichkeit angesehen. Hier ist der prägende Einfluss Max Webers erkennbar, der gemeinsam mit Emile



Durkheim als Begründer der Soziologie als empirische Wissenschaft gilt.<sup>17</sup> In Webers Denktradition liegt der Ursprung aller Gegebenheiten sozialer Welt in sozialen Verhaltensweisen des Einzelnen begründet; diese müssen rekonstruiert werden, wobei allgemeine Modelle des Geschehens oder der Verursachung als Erkenntnismittel eingesetzt werden können.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse und den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist deutlich, dass der methodische Zugang über das qualitative Forschungsdesign erfolgen muss. Denn diese Forschungsstrategie wird dem Leitgedanken qualitativer Forschung gerecht, der die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis propagiert (vgl. Mayring, 1996). Über den qualitativen Zugang wird eine genaue und dichte Beschreibung der Lebenswelt des handelnden Menschen geliefert und berücksichtigt dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte sowie die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt.

Die Konstruktion eines heuristischen Rahmens ist für den Fallvergleich und die daraus resultierenden Ergebnisse zum Sportspielengagement von Mädchen unverzichtbar, denn theoretisches Vorwissen macht soziologische Konturen empirischer Phänomene erst sichtbar, bzw. die Daten können eingeordnet werden und erhalten so eine soziologische Bedeutung. Eine vergleichende Kontrastierung von Fällen erfordert Vergleichsdimensionen. Um diese möglichst eng an den Daten zu generieren, sollten im Unterschied zur quantitativen, hypothetiko-deduktiven Forschung am Anfang der qualitativen Datenerhebung deshalb nicht zu präzise und empirisch gehaltvolle Hypothesen stehen (vgl. Kelle & Kluge, 1999).

Im theoretischen Teil wurde eine umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches gegeben, die dazu diente, das Vorverständnis schrittweise offen zu legen und die Problemstellung zu entwickeln. Als Ausgangspunkt der Untersuchung sind die jugendlichen Sportspielerinnen anzusehen, denn ihre „objektiven“ Lebensbedingungen werden erst durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit, d. h. die gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen, lässt die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden (vgl. u. a. Mayring, 1996). Daher wird vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellung, inwiefern das

---

<sup>17</sup> Allerdings hatten Weber und Durkheim divergierende Sichtweisen über den Gegenstand der Soziologie und die daraus resultierenden Unterschiede für die Konzeptualisierung sozialer Phänomene. Weber ging der Frage nach, wie Begriffe mit intersubjektiver Geltung entwickelt werden, mit deren Hilfe wir soziale Phänomene beschreiben. Durkheim wollte wissen, in welcher Weise die Gesellschaft eine kausal wirksame Kraft ist (Balog, 2001, S. 31 ff.).



---

Sportspielengagement die weiblichen Entwicklungspotentiale fördert und den Mädchen entwicklungsgerechte Herausforderungen und Neuorientierungen ermöglicht, klar, dass qualitative Einzelfallstudien das subtile Zusammenspiel von Einzelfaktoren hinsichtlich der Beteiligung von Mädchen in Sportspielen näher beleuchten können.

## 7 Dokumentation des Forschungsprozesses

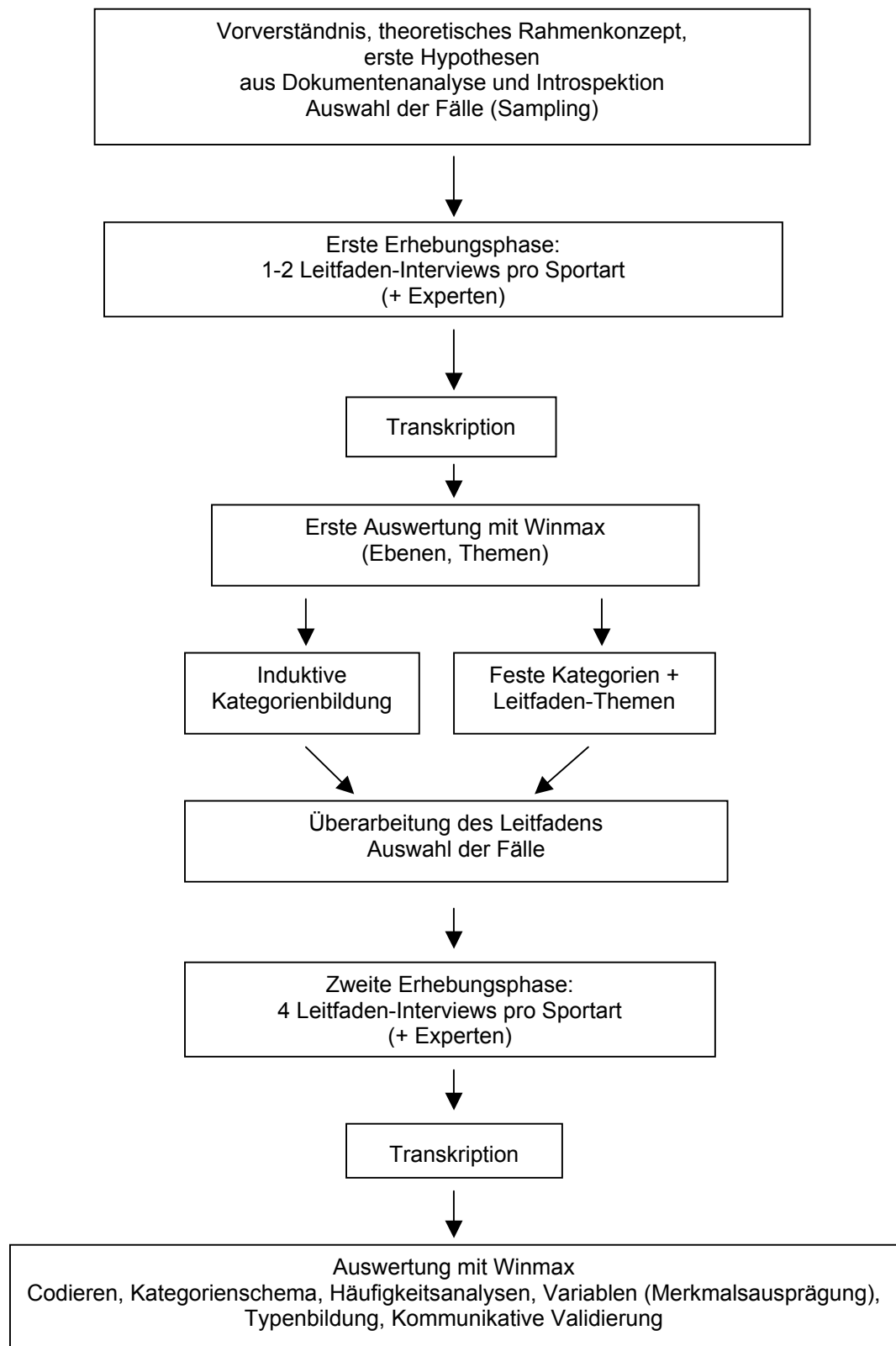


Abb. 9. Ablaufschema des Forschungsprozesses

## 7.1 Die Fallauswahl

Qualitative Forschung will nicht über eine Datenerhebung in repräsentativen Stichproben die Verteilung von Merkmalsausprägungen einer Grundgesamtheit bestimmen, sondern sie will vielmehr die Variationsbreite, Tiefenstruktur und Prozesshaftigkeit sozialer Phänomene wiedergeben.

Die qualitative Sozialforschung steht bei der Auswahl der Fälle vor dem Problem, die für die Untersuchungsfragestellung relevanten Fälle in die Studie einzubeziehen. Die Vermeidung von Verzerrungen bzw. der Einbezug relevanter Fälle ist sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Sozialforschung ein zentrales Kriterium. Daher wird versucht, über ein angemessenes Sampling-Verfahren sicher zu stellen, dass alle relevanten Merkmalskombinationen zahlenmäßig hinreichend berücksichtigt werden. Im Gegensatz zu den Zufallsstichproben der quantitativen Sozialforschung wird beim qualitativen Vorgehen eine bewusste, kriteriengesteuerte Fallauswahl und Fallkontrastierung eingesetzt (vgl. Kelle & Kluge, 1999). Der qualitative Stichprobenplan strebt nicht die Repräsentativität im statistischen Sinne an, sondern verfährt nach dem Prinzip der maximalen Variation, um die tatsächliche Heterogenität und Varianz des Forschungsfeldes abzubilden.

Bei dem in dieser Arbeit eingesetzten „Theoretical Sampling“ erfolgen Datenanalyse und Stichprobenauswahl parallel, wobei die Fallauswahl während der Analyse des Datenmaterials auf Basis der zentralen Konzepte der sich entwickelnden Theorie erfolgt. Es existierte ein vorläufiger Stichprobenplan, der Kriterien für die Untersuchungsgruppe, aber noch nicht die endgültige Fallauswahl vorgab. Dieses halboffene Untersuchungsdesign wurde gewählt, da bereits vor Beginn der Datenerhebung Kenntnisse und Arbeitshypothesen über strukturelle Einflussfaktoren im Forschungsfeld vorlagen.

Durch eine a priori Definition von Auswahlmerkmalen konnte sichergestellt werden, dass Trägerinnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind. Die für die Fallauswahl relevanten Merkmale wurden anhand der leitenden Fragestellung, der theoretischen Vorüberlegungen und des Vorwissens über das Forschungsfeld bestimmt. Die in dieser Untersuchung bereits zu Beginn der Datenerhebung formulierten ersten tentativen Hypothesen über relevante Einflüsse im Forschungsfeld ermöglichten die Erstellung des vorläufigen qualitativen Stichprobenplans nach folgenden Auswahlmerkmalen:

- Alter
- Sportart
- Liga

Im Anschluss an die erste Erhebungsphase wurde der Stichprobenplan von folgenden Kriterien ergänzt:

- soziokulturelles Umfeld des Vereins
- Dauer der Vereinszugehörigkeit („Früheinsteiger vs. Späteinsteiger“)
- individuelle Leistungsstärke

Nach Erhebung, Auswertung und Vergleich der ersten Untersuchungseinheiten (zwei Interviews pro Sportart) wurden interessierende Kategorien (weiter) entwickelt, und hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale konnten relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten entdeckt werden. Da beim Verfahren des „Theoretical-Samplings“ die Datenanalyse und die Fallanalyse synchron erfolgen und sich gegenseitig beeinflussen, konnte durch diese Offenheit nicht nur die Auswahl der weiteren Probandinnen bewusst gesteuert werden, sondern es waren zudem Ergänzungen und Revisionen der theoretischen Strukturierung und des Interview-Leitfadens möglich.

## **7.2. Das Leitfaden-Interview**

Grundsätzlich besteht der Vorteil qualitativer Interviews gegenüber standardisierten Befragungen darin, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen sowie Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben. Außerdem eröffnet die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen (Hopf, 2000, S. 350).

Als angemessene Variante aus der großen Vielfalt unterschiedlicher Typen und Verfahren erscheint das in der qualitativen Forschung häufig eingesetzte teilstandardisierte Interview als geeignete Befragungstechnik. Das relativ flexibel einzusetzende teilstandardisierte Interview wird auch als Leitfaden-Interview bezeichnet, da diese Interviewform sich an einem Leitfaden orientiert und gleichzeitig viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Fragereihenfolge ermöglicht. Auf diese Weise können spontan neue Fragen und Themen einbezogen oder bei der Interviewauswertung neue Themen herausgefiltert werden, die nach der ersten Erhebungsphase zusätzlich in den Leitfaden aufgenommen werden. Der Leitfaden und die darin angesprochenen Themen liefern zudem ein Gerüst für die Datenerhebung und Datenanalyse, das die Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht (vgl. u. a. Bortz, 2002, S. 314; Flick, 1995).

### **7.2.1 Entwicklung des Interview-Leitfadens**

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse der Untersuchung wurde auf Grundlage der entwickelten theoretischen Rahmenkonzeption und den sich daraus ergebenden vorläufigen Hypothesen ein Leitfaden für die erste

Erhebungsphase erstellt. Zunächst sollten die Mädchen über Stationen ihrer Sportkarriere berichten, um eine lebensgeschichtliche Genese des Sporttreibens innerhalb und außerhalb des Vereins zu erfassen. Dabei kam es darauf an, die Sinngaben und Bedeutungszuschreibungen der Mädchen zu ermitteln und die sozialen Verhältnisse einzubeziehen (z. B. Stellenwert von Sport in der Familie, Peer-Group etc.). Zur Entwicklung des Selbstbildes wurden in Anlehnung an das Konstrukt des hierarchisch, mehrdimensionalen Selbstkonzepts (vgl. Kap. 4.1) zum einen ausgewählte Bereiche des akademischen (schulischen), sozialen, emotionalen und körperlichen Selbstkonzepts in den Interview-Leitfaden aufgenommen (vgl. Abb. 10); zum anderen konnten in den geschlossenen Fragekomplexen (s. Anhang) zur Selbsteinschätzung anhand einfacher Statements die Ausprägung individueller Merkmale erfasst werden, die mit Teilbereichen des Selbstkonzepts korrespondieren.

<i>Sozialdaten</i>
Name, Alter, Geschwister, Eltern, Wohnort
<i>Sportbiographie</i>
Was, Wann, Wie lange, Warum (Einstieg, Verlauf, Übergänge, Abbrüche)
Bedeutung von Sport im Leben/Alltag
Vorbild/ Lieblingssportler/in oder Mannschaft
<i>Freizeit</i>
Mit wem, Was, Wo
Abendaktivitäten
<i>Schule</i>
Schulkarriere; Berufswunsch
Verhältnis zu Mitschülerinnen/ Mitschülern
Sportunterricht: Einschätzung, Sportlehrer, Sportnote
Verhältnis Mädchen-Jungen
<i>Vereinssport</i>
Training, Trainer/in
Mitspielerinnen
Stellung innerhalb der Mannschaft
Stärken, Schwächen, Ziele
<i>Sport außerhalb von Verein und Schule</i>
Zuschauen: TV-Sport, Sportveranstaltung
<i>Beziehung zu Eltern</i>
Abstimmung der Lebensbereiche Familie, Schule, Verein, Freunde
Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen
Einschätzung der Gesundheit (Rauchen, Trinken, chronische Krankheiten, Stress)

Abb. 10. Themenkomplexe des Interview-Leitfadens

In den so genannten Experten- bzw. Expertinnengesprächen mit Trainerinnen und Trainern konnten einerseits Erkenntnisse über strukturelle Rahmenbedingungen innerhalb des Vereins und der Mannschaft gewonnen werden, andererseits wurde die eigene „Sport-Biographie“ skizziert und es wurden Einschätzungen zu einzelnen Spielerinnen gegeben (vgl. Abb. 11). Diese Hintergrundinformationen spielen eine wichtige Rolle im Forschungsprozess. Zur interpersonalen Konsensbildung erfolgte nach Abschluss der Untersuchung eine kommunikative Validierung mit vier Trainer/innen und vier Spielerinnen, die zum Teil die Glaubwürdigkeit und den Bedeutungsgehalt des Materials bestätigten, aber auch in Einzelfällen mangels Konsens zu einer Überarbeitung und Veränderung fraglicher Interpretationen führte.

*Trainer/ Trainerinnen*

Biographischer Hintergrund

Rolle des Trainers/in (sachliche Kompetenz, soziale Funktion)

Unterschied Mädchen/Jungen (technisch, taktisch, konditionell, psychologisch)

Problem Pubertät

Einschätzungen zu Spielerinnen oder spezifischen Konflikten

Vereinsumfeld, Vereinsstrukturen

Abb. 11. Themenkomplexe des Experten-Interviews

### 7.2.2 Qualitative Beobachtung

Die offene, nicht-teilnehmende Beobachtung von Punktspielen, Trainingsspielen und Trainingsstunden im natürlichen Lebensumfeld der Mädchen konzentrierte sich auf größere Einheiten des Verhaltens und Erlebens und blieb offen für neue Einsichten und Eindrücke im Forschungsfeld. Beobachtet wurde das äußere Verhalten (Praktiken und Interaktionen), aber auch latente Motivations- und Bedeutungsstrukturen, die rekonstruiert werden konnten (vgl. Adler & Adler, 1994, S. 378).

Dieser methodische Zugang eröffnete einen Gesamteindruck des Forschungsfeldes sowie situative und nonverbale Interaktionen der Sportspielerinnen. Um dem Problem der Voreingenommenheit und Verzerrtheit der Beobachtungsprotokolle zu entgehen, wurden die beobachteten Situationen häufig in den Interviews mit den Mädchen und Trainer/innen thematisiert und mit den Eindrücken unvoreingenommener Beobachter verglichen. Auf diese Weise wurde das Kriterium der Validität des Beobachtungsmaterials sichergestellt.

### **7.3 Die Erhebung**

Der erste Erhebungszeitraum erstreckte sich insgesamt über drei Monate (Oktober 2000 – Dezember 2000). Nach der ersten Auswertungsphase begann die zweite Erhebungsphase im August 2001 und endete im Januar 2002.

Insgesamt wurden 28 Mädchen und vier Trainer/innen aus insgesamt acht Mannschaften interviewt. Die Verteilung auf die vier Mannschaftssportarten verhält sich wie folgt: Fußball (8 Mädchen), Handball (9 Mädchen), Basketball (6 Mädchen), Hockey (6 Mädchen). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die ersten Interviewpartnerinnen aus den Fußball- bzw. Handballvereinen stammen und zu einem frühen Zeitpunkt der Erhebungsphase stattfanden. Da der Interview-Leitfaden zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausdifferenziert war, konnten nur begrenzte Erkenntnisse aus diesen Daten gezogen werden.

#### **7.3.1 Kontaktaufnahme**

Der Kontakt zu den Mannschaften erfolgte in der Regel über die Funktions-träger (Sportwart/in bzw. Jugendwart/in) der verschiedenen Vereine, die sich durchweg als sehr aufgeschlossen und kooperativ zeigten. Außerdem konnten über Sportstudentinnen und Sportstudenten, die selbst in den entsprechenden Vereinen aktiv sind, Kontakte hergestellt werden.

Nach einer ersten telefonischen Absprache mit dem Trainer oder der Trainerin, fand der erste direkte Kontakt zu den Mädchen vor Trainingsbeginn in der Halle bzw. am Spielfeld statt. Ich stellte mich und meine Person kurz vor und erläuterte den Grund meiner Anwesenheit: „Ich interessiere mich für eure Sport und möchte etwas erfahren über eure Sportbiographie.“ Nachdem der Wunsch nach Interviewpartnerinnen artikuliert wurde, wandelte sich bei einigen Mädchen die zu Beginn feststellbare Neugierde in leichte Distanz – diese taten plötzlich sehr unbeteiligt. Dennoch erklärten sich sofort in jeder Mannschaft genügend Spielerinnen zum Interview bereit. Als die vormals reservierten Mädchen nach den ersten Interviews von der „Harmlosigkeit“ der Gespräche erfuhren, waren oft noch mehr Spielerinnen interessiert und wollten auch gerne dabei sein. Generell kann man von einer Drittelung sprechen: ein Drittel war sofort bereit, ein Drittel reagierte zögerlich aber positiv und ein Drittel wollte lieber nicht bzw. drängte sich zumindest nicht auf. Zu den meisten Mannschaften hatte ich auch außerhalb der Interviews - während der Trainingszeiten, die ich beobachtete bzw. vor oder nach den Spielen - einen regen Kontakt.

Zudem bekam ich in vorangehenden Gesprächen mit den Trainer/innen Informationen zu den Spielerinnen, so dass eine kriterienbezogene Auswahl im Sinne des qualitativen Stichprobenplans vorgenommen werden konnte.



### 7.3.2 Durchführung der Interviews

Bei der Wahl des Ortes für die Interviews wurde berücksichtigt, die Mädchen bzw. Trainer/innen in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld aufzusuchen. Die Durchführung der Interviews fand an unterschiedlichen Orten statt, da ich mich nach den Wünschen meiner Gesprächspartnerinnen gerichtet habe. Einige Interviews wurden in den Wohnungen der Mädchen durchgeführt, aber in der Regel fanden die Interviews an einem Trainingstag statt, ca. 1,5 h vor Trainingsbeginn in einem abgeschlossenen Clubraum oder Regieraum der Sporthalle.

Die obligatorische „Eisbrecher-Phase“ diente zunächst zur Herstellung einer entspannten Gesprächsatmosphäre. Zu Beginn des Interviews erläuterte ich kurz die formalen Modalitäten: Die Bedeutung und Notwendigkeit des Aufnahmegerätes sowie die Zusicherung der Anonymität von Gesprächsprotokollen und selbstverständlich meine Verschwiegenheit gegenüber dem Trainer bzw. der Trainerin. Zur Einleitung und Einstimmung verdeutlichte ich den Mädchen, dass sie Expertinnen für ihre Orientierungen und Handlungen seien und dass ihre Aussagen nicht als Ausdruck intellektueller Leistungen bewertet werden, sondern ihre individuellen Vorstellungen und Meinungen von Interesse sind (vgl. Witzel, 2000). Um die subjektive Weltsicht und das innere Erleben der Mädchen möglichst objektiv zu erfassen, versuchte ich mich individuell auf die Interviewpartnerinnen einzustellen, indem ich die Art und Weise der Fragestellung dem Verständnis der einzelnen Person und dem Gesprächsverlauf angepasst habe (Bortz, 2002, S. 327).

#### *Transkription*

Das Transkribieren der Interviews erfolgte auf Grundlage von Sekundärdaten der Tonbandaufnahme zu den Tertiärdaten des Transkripts. Aus forschungslogischen und pragmatischen Gründen wurde der Text so geglättet, dass die Verschriftung in Standardorthographie sich an den Normen der geschriebenen Sprache orientiert (Kowal & O'Connell, 2000, S. 440 f.).

### 7.4 Datenanalyse

Die Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an den Grounded Theory-Ansatz, der in den 60er Jahren von den durch die Chicagoer Schule beeinflussten Medizinsoziologen Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) vorgelegt und später vor allem von Anselm Strauss weiterentwickelt wurde. Es handelt sich um eine Auswertungstechnik zur Entwicklung und Überprüfung von Theorien, die eng in den Daten verankert (*grounded*) sind. Im Gegensatz zur Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1997), die eine Reihe von locker verbundenen Kategorien durch die Zusammenfassung von zugeordneten Textstellen

beschreibt, konzentriert sich der Grounded Theorie-Ansatz spezifischer auf eine enge Vernetzung von Kategorien und Subkategorien (vgl. Bortz, 2002, S. 333). Das Datenmanagement und die Datenauswertung erfolgten mit Unterstützung des Textanalyseprogramms Winmax. Insgesamt lagen rund 600 Textseiten zur Auswertung vor.

#### **7.4.1 Codieren**

Das Konzept des Codierens im Sinne der Grounded Theory ordnet Codes zu bestimmten Phänomenen im Datenmaterial. Strauss bezeichnet bereits das Codieren als Prozess der Datenanalyse. Der Prozess der Entdeckung und Elaboration von Kategorien, basierend auf dem Forschungsansatz der Grounded Theory, verwendet einerseits Methoden und Konzepte, die das Aufspüren von Kategorien stimulieren und andererseits das Unterscheiden zwischen „guten“ und „schlechten“ Kategorien ermöglichen (vgl. Strauss, 1998, S. 54). Kurz gesagt, das Konzept der Prozessorientierung und das Prinzip des permanenten Vergleichens suchen nicht so sehr nach allgemeinen Mustern, sondern vielmehr nach Varianz im Datenmaterial.

Die Kategorienbildung erfolgte in dieser Untersuchung überwiegend deduktiv. Im Sinne des Kritischen Rationalismus wurden Kategorien als Operationalisierungen der in den Hypothesen enthaltenen Begriffe verstanden. Daher orientierte sich die Entwicklung der Kategorien an dem Interview-Leitfaden bzw. an den theoretischen Vorannahmen. Das Gegenstück dazu, die induktive Kategorienbildung, konstruiert den kategorialen Bezugsrahmen aus den Daten selbst, allerdings kann auch hier das Vor- und Kontextwissen des Forschenden nicht ausgeblendet werden und besitzt dementsprechend einen nicht zu unterschätzenden Einfluss (vgl. Kuckartz, 1999, S. 76 f.). Das Prinzip der induktiven Kategorienbildung verfolgt das Ziel, im Sinne des zirkulären Forschungsprozesses während des Codierens Kategorien zu ergänzen und zu dimensionalisieren, um bis dahin zu wenig berücksichtigte oder gar nicht berücksichtigte Aspekte einzubeziehen. Nach Auswertung der ersten Interviews konnten Kategorien gebildet werden, die einerseits aus den vorgegebenen Themenkomplexen resultierten und andererseits über das induktive Verfahren aus dem Datenmaterial ergänzt wurden.

Der Auswertungsprozess bestand zunächst in der Markierung des Textes mit Stichworten aus dem Leitfaden (theoriegeleitet-deduktiv) sowie in der begrifflichen Kennzeichnung neuer thematischer Aspekte (induktiv). Die Auswertung des Datenmaterials, bestehend aus verschrifteten Interviews, Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen, erfolgte durch den Prozess des Vergleichens, d. h., es wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede gesucht und codiert. Das sorgfältige Codieren der Daten beinhaltet die Zuordnung von Codes zu bestimmten Phä-

nomenen im Datenmaterial und ist als zentraler Schritt der Datenanalyse von entscheidender Bedeutung für den Forschungsverlauf (vgl. Kuckartz, 1999, S. 77). Es werden drei Arten des Codierens unterschieden: das offene, axiale und selektive Codieren.

Zunächst fand beim offenen Codieren eine analytische Aufschlüsselung der Daten statt, indem Konzepte und Kategorien aus dem Primärtext gefiltert wurden. Die Kategorie ist ein abstraktes Konzept und besitzt Eigenschaften und Merkmale, die theoretisch bedeutsame Aspekte darstellen, die als Merkmale bzw. Subkategorien bezeichnet werden.

Zur Identifizierung von Themenkomplexen und themenbezogenen Substraten wurde nach Spielarten von Bedingungen, Interaktionen, Strategien und Konsequenzen gesucht, die den Forschungsgegenstand betreffen. Für diesen Zweck wurden, um über einfache Paraphrasierungen hinauszukommen, theoriegenerierende Fragen an den Text gestellt, die für unsere Forschung von Interesse sind:

- |                    |   |
|--------------------|---|
| • Was?             | Welches Phänomen wird angesprochen?           |
| • Wer?             | Welche Personen sind beteiligt?               |
| • Wann? Wie lange? | Zeit, Verlauf                                 |
| • Wie viel?        | Häufigkeit, Intensität                        |
| • Warum?           | Welche Begründungen werden gegeben?           |
| • Wozu?            | In welcher Absicht? Zu welchem Zweck?         |
| • Womit?           | Taktiken & Strategien zum Erreichen des Ziels |

Weiterhin flossen die Vorannahmen, Ideen und Konzepte der Forschenden bei der Mikroanalyse der Textpassagen ein, die als Theorie- Memos<sup>18</sup> festgehalten wurden. Spezifische zentrale Themen stellten erste Ergebnisse des theoriegenerierenden Interpretationsabschnitts dar. Diese wurden im Prozess des offenen Codierens zu einer prägnanten Aussage verdichtet, indem Originaltextstellen, Paraphrasierungen und analytische Aussagen verbunden wurden. Gleichzeitig war das heuristische Rahmenkonzept für die themenspezifische Nachvollziehbarkeit der subjektiven Logik des Falls nützlich. Beim axialen Codieren zeigt sich, wie eine offene und eine theoriegeleitete Vorgehensweise miteinander verschränkt sind. Am Text und im Forscherteam wurde diese Stufe der theoretischen Begriffsbildung anschließend diskursiv validiert.

Der Vorgang des axialen Codierens richtete sich auf bestimmte Kategorien und ihre Beziehungen. Mit Hilfe eines Codierparadigmas wurden Kategorien auf ihre Zugehörigkeit zu sechs Klassen hin untersucht:

---

<sup>18</sup> Theorie-Memos dienen dazu, theoretische Fragen, Hypothesen, zusammenhängende Codes usw. festzuhalten (Strauss, 1998, S. 50).

1. Phänomene, auf die sich das Handeln richtet
2. Kausale Bedingungen für diese Phänomene
3. Eigenschaften des Handlungskontextes
4. Intervenierende Bedingungen
5. Handlungs- und Interaktionsstrategien
6. deren Konsequenzen

Der Vorgang des selektiven Codierens ist zunehmend abstrakter; ausgewählte Kernkategorien wurden hierbei In-Beziehung gesetzt zu anderen Kategorien. Ziel war es, ein Muster durch die Betrachtung der dimensionalen Ausprägung der Kategorien zu erkennen (vgl. Diekmann, 1995, S. 81 ff.; Kuckartz, 1999). Selektiv kodieren bedeutet, den Codierprozess auf solche Variablen zu begrenzen, die einen hinreichend signifikanten Bezug zu den Schlüsselkategorien<sup>19</sup> aufweisen, um in einer auf einen spezifischen Bereich bezogenen Theorie verwendet zu werden.

Darüber hinaus ist die „theoretische Sensibilität“ der Forschenden von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Strauss und Corbin sprechen von einem „...Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten.“ (1996, S. 25 ff.). Dieses Bewusstsein wurde aus verschiedenen Quellen gespeist; neben den Erkenntnissen aus der bereits vorhandenen Literatur sowie den eigenen beruflichen und persönlichen Erfahrungen war auch der analytische Prozess selbst von zentraler Bedeutung für den Interaktionsprozess, in dem sich Forschende und Gegenstand veränderten.

Im Verlauf des Auswertungsprozesses wurde das Kategorienschema immer stärker ausdifferenziert. Die den einzelnen Codes zugeordneten Textsegmente wurden deskriptiv ausgewertet, indem sie zu einem neuen Text „verdichtet“ und montiert wurden.

Bei der Analyse von Einzelfällen sollte das übrige Datenmaterial nicht aus dem Blick geraten. Dazu waren permanente Quervergleiche (Synopsisen) zwischen den Fällen erforderlich, die erst möglich sind, wenn das Datenmaterial anhand eines Kategorienschemas aufbereitet und kodiert ist. Nur so konnte das gesamte relevante Datenmaterial zu einer bestimmten Kategorie fallübergreifend zusammengestellt werden. Bei der Formulierung des Kategorienschemas sollten die Kategorien nicht zu präzise bzw. empirisch zu gehaltvoll formuliert sein, da sonst die Vorteile eines offenen, entdeckenden Vorgehens verloren gehen. Ein aus abstrakten soziologischen Konzepten und Alltagstheorien bestehendes Kategorienschema konnte anhand des Datenmaterials dimensionalisiert werden, d. h., es mit empirisch gehaltvollen (Sub)Kategorien zu ergänzen (vgl. Kelle & Kluge, 1999).

---

<sup>19</sup> Eine Kategorie, die für die Integration der Theorie von zentraler Bedeutung ist. Aufgrund ihrer Beziehungen zu den anderen Kategorien hat sie primär die Funktion, die Theorie zu integrieren, zu verdichten und zu sättigen sobald die Bezüge herausgearbeitet sind (Strauss, 1998, S. 65 f.).

Nach der 2. Erhebungsphase wurde ein mehrstufiges, hierarchisches Kategoriensystem (vgl. Abb. 12) entwickelt, aus dem im weiteren Verlauf der Datenanalyse die Schlüsselkategorien generiert werden konnten.

<p><b>Sport</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Auslöser</li> <li>außerhalb des Vereins</li> <li>Bedeutung</li> <li>Einstellung</li> <li>Motive <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausgleich</li> <li>-Gemeinschaft</li> <li>-Körper</li> <li>-Leistung</li> <li>-Spiel</li> </ul> </li> <li>Spiel/Wettkampf</li> <li>Training</li> <li>Unterschied Mä-Jg</li> <li>Unterstützung</li> <li>Vereinszugehörigkeit</li> <li>Vorbilder/ Mannschaften</li> <li>vorherige Sportarten</li> <li>Wunschsport/Alternative</li> <li>Ziele</li> <li>Zuschauen <ul style="list-style-type: none"> <li>-live</li> <li>-TV</li> </ul> </li> <li>Sportkonzept <ul style="list-style-type: none"> <li>Fachkompetenz</li> <li>Selbstbild <ul style="list-style-type: none"> <li>-Allgemein</li> <li>-Speziell</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p><b>Person</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gesundheit <ul style="list-style-type: none"> <li>-Rauchen/Trinken</li> </ul> </li> <li>Körperkonzept</li> <li>Selbstkonzept <ul style="list-style-type: none"> <li>-ambivalent</li> <li>-negativ</li> <li>-positiv</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>soziale Beziehungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Familie <ul style="list-style-type: none"> <li>-Eltern</li> <li>-Erziehung</li> <li>-Geschwister u.a.</li> </ul> </li> <li>Freunde <ul style="list-style-type: none"> <li>-Jungen</li> <li>-Mädchen</li> </ul> </li> <li>Schule <ul style="list-style-type: none"> <li>-Berufswunsch</li> <li>-Sport-AG</li> <li>-Sportunterricht</li> <li>-Verhältnis-Mitschüler/innen</li> </ul> </li> <li>Verein <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trainer</li> <li>-Verhältnis-Mitspielerinnen</li> <li>-Konflikte</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Freizeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Abends</li> <li>andere Hobbys</li> <li>Einkaufen</li> <li>Fernsehen/Medien</li> <li>Jobben</li> <li>Taschengeld</li> </ul> <p>Stressempfinden/ Druck</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Familie</li> <li>-Schule</li> <li>-Sport</li> </ul>
--	---

Abb. 12. Kategoriensystem

#### 7.4.2 Gewinnung der Schlüsselkategorien

Nach Codierung aller Daten und dem Prozess des permanenten Vergleichens der Ergebnisse tauchten zentrale Kategorien immer wieder im Datenmaterial auf. Diese so genannten Schlüsselkategorien besitzen einen Bezug zu

möglichst vielen anderen Kategorien und deren Eigenschaften und können die Variation eines Verhaltensmusters in weiten Teilen erklären (Strauss, 1998, S. 67). Mit Blick auf die Arbeitshypothese kristallisierten sich Hauptthemen heraus, die für die Lösung von Entwicklungsaufgaben aus Sicht der Sportspielerinnen von zentraler Bedeutung sind. Eine hohe Relevanz diesbezüglich besitzen die Komplexe:

- Gemeinschaft
- Jungen-Orientierung
- Erfolg und Leistung
- Vereinsungebundene Sportaktivitäten
- Sportunterricht

Mit Hilfe der Schlüsselkategorien konnte die maximale Varianz in die Analyse aufgenommen werden, da diese im Zusammenhang mit den verschiedenen Submustern des Phänomens stehen. Durch sorgfältige Inspektion und Interpretation wurden typische Muster identifiziert und es konnten „dichte Beschreibungen“ gegeben werden. Allerdings ist nicht gesichert, dass die per Augenschein und mehr oder weniger intuitiv bemerkten Zusammenhänge auch tatsächlich die Gegebenheiten des gesamten Datenmaterials widerspiegeln. Zur Absicherung bietet das Textanalyseprogramm Winmax die Nutzung der Fallvariablen als Codierungsprozess zweiter Ordnung an, denn auch in qualitativen Untersuchungen können Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse geschaffen werden.

### 7.4.3 Fallvariablen

Fallvariablen sind Instrumente expliziter Codierung, die insbesondere im fortgeschrittenen Analyseprozess sinnvoll eingesetzt werden, wenn es nicht mehr um die Entwicklung von Kategorien geht, sondern um die zuverlässige Codierung des Datenmaterials mit anschließender statistischer Auswertung (Kuckartz, 1999, S. 157 ff.). Dazu wurde zu jedem Interview ein Datensatz erstellt, der sich im Gegensatz zu den Kategorien auf den gesamten Text bezieht und nicht auf einzelne Textpassagen. Fallvariablen dienen in der Interviewstudie dazu, neben der Speicherung persönlicher Daten und Fakten, Resultate der Textanalyse in Form von Variablenwerten zu speichern (vgl. Tab. 1).<sup>20</sup> Zur Erfassung der fallbezogenen Informationen wurden Variablen gebildet, die in statistische Auswertungsverfahren integriert werden können. Auch die qualitative Datenanalyse verfolgt das Ziel, Muster in den Daten zu entdecken und meint in diesem Zusammenhang u. a. Typen und Orientierungsmuster. Da

---

<sup>20</sup> Aus forschungsökonomischen Gründen wurden zu zwei Interviews pro Sportart die Einschätzungsdimensionen von einem zweiten Forscher codiert. Bei differenten Codierungen wurde argumentativ eine Einigung erzielt, wobei die Variablen teilweise präzisiert und ausdifferenziert wurden.

es sich angesichts der Fülle und Komplexität des Materials außerordentlich schwierig gestaltet, Muster in den Daten zu finden, die diesen auch tatsächlich gerecht werden, erscheint die Integration quantitativer Verfahren in den Prozess der Analyse qualitativer Daten durchaus sinnvoll.

Tab. 1. *Variablenmatrix mit Einschätzungsdimensionen*

Sportart	1 (Basketball)	2 (Fußball)	3 (Handball)	4 (Hockey)
Niveau	1	2	3	
Eltern/Unterstützung	1 hoch	2 mittel	3 gering	
Geschwister	1 keine	2 B	3 S	4 B+S
Schultyp	1 GY	2 RS	3 HS	
Eintritt	1 früh	2 mittel	3 spät	
vorherige Sportarten	1 verwandte	2 auch unverwandte	3 keine	
Auslöser	1 Freunde	2 Familie	3 Lehrer	4 Selbst
Sportunterricht	1 gut	2 mittel	3 schlecht	
Körperkonzept	1 positiv	2 mittel	3 negativ	
sportbezogenes Selbstbild	1 positiv	2 mittel	3 negativ	
allgemeines Selbstkonzept	1 positiv	2 mittel	3 negativ	
informeller Sport	1 oft	2 manchmal	3 fast nie	
Abends	1 oft	2 selten	3 nie	
Hobbys	1 oft	2 selten	3 nie	
Mitspielerinnen	1 gut	2 mit Abstrichen	3 eher schlecht	
Trainer/in	1 gut	2 mittel	3 schlecht	
Vorbild/ weiblich	1 oft	2 selten	3 nie	
Vorbild/ männlich	1 oft	2 selten	3 nie	
Bedeutung Freunde im Team	1 hoch	2 mittel	3 gering	
Bedeutung Teamsport	1 hoch	2 mittel	3 gering	
Jungen Orientierung	1 stark	2 mittel	3 fast keine	
Bedeutung Sport	1 sehr hoch	2 neben anderen	3 gibt wichtigeres	
TV-Sport	1 oft	2 manchmal	3 fast nie	
Sportkonzept	1 eng	2 mittel	3 weit	
Freundschaften zu Mädchen	1 oft	2 selten	3 fast nie	
Freundschaften zu Jungen	1 oft	2 manchmal	3 fast nie	
Live-Sport	1 oft	2 manchmal	3 fast nie	
Wunschsportart	1 verwandte	2 auch unverwandte	3 keine	
Stress	1 fast nie	2 manchmal	3 oft	
Jobben	1 ja	2 nein		
Leistungsorientierung	1 hoch	2 mittel	3 gering	



## 8 Zusammenfassung der Interviews: Grundlegende Themen

Eine erste allgemeine deskriptive Auswertung der erhobenen Daten basiert auf Häufigkeitsanalysen von Variablen, die den Zugang zum jeweiligen Sportspiel, die zugrunde liegenden Motive für das Sportengagement sowie das subjektive Sportverständnis und sportbezogene Orientierungen der Mädchen betreffen.

Zur Wahrung der Anonymität wurden in den folgenden Darstellungen alle Kennzeichen weggelassen, die für eine sachgerechte Interpretation unerheblich waren. Die wörtliche Rede wurde vorsichtig den Rezeptionsgewohnheiten des geschriebenen Wortes angepasst. Interpretationskontexte wurden so weit wie möglich gewahrt und Auslassungen gekennzeichnet.<sup>21</sup>

### 8.1 Beschreibung der Stichprobe

Die insgesamt 28 befragten Mädchen aus den vier großen Mannschaftssportarten Fußball, Handball, Basketball und Hockey waren im Alter von 12-18 Jahren, wobei die meisten Mädchen zum Interviewzeitpunkt zwischen 15 und 17 Jahre alt waren; dementsprechend betrug das Durchschnittsalter der Stichprobe 15, 5 Jahre.

Die Mädchen spielen in Mannschaften auf mittlerem bis höherem Leistungsniveau (Bezirksklasse bis Oberliga), d. h., alle Mädchen trainieren zweimal in der Woche; in bestimmten Phasen der Saisonvorbereitung oder in der Endphase der Meisterschaftsrunde wird der Trainingsaufwand verstärkt. Alle Mannschaften nehmen am Punktspielbetrieb teil und spielen außerhalb der Saison Turniere.

Ein Blick auf das Bildungsniveau bestätigt die Befunde der repräsentativen Vereinsstudien, die eine hohe Korrelation zwischen höheren Bildungsabschlüssen und einer Vereinsmitgliedschaft feststellen. Fast  $\frac{3}{4}$  der befragten Sportspielerinnen besuchen das Gymnasium, fünf Mädchen sind auf der Realschule und drei Mädchen stehen vor dem Hauptschulabschluss.

---

<sup>21</sup> Die jeweiligen Sportspiele der Mädchen stehen nach jedem Zitat mit folgenden Abkürzungen: Basketball=BB, Fußball=FB, Handball=HB und Hockey=HO.

## 8.2 Der Weg zum Sportspiel - Einordnung in die Sportbiographie

Grundsätzlich existieren vielfältige Wege in das jeweilige Sportspiel, abhängig von individuell unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren. Einerseits sind einige entscheidende Aspekte (z. B. Sportivität der Eltern) zu konstatieren, die in der Sportspielkarriere der meisten Mädchen wiederkehrend auftauchen, andererseits finden sich auch Brüche in der Sportbiographie, die den Zugang zum Sportspiel beeinflussen. Im Folgenden werden zentrale Merkmale des gelingenden Sportspiel-Zuganges aus der Perspektive der Mädchen aufgezeigt, ohne eine pauschale Typisierung der einzelnen Spielerin vorzunehmen. Dafür finden sich zu bestimmten Merkmalen teilweise ambivalente und widersprüchliche Ausprägungen, die sich auf die Wahrnehmung und Entwicklung der Mädchen auswirken.

Die meisten Mädchen kommen bereits in der Kindheit zu ihrem jeweiligen Sportspiel, obwohl fast alle Sportspielerinnen im Verlauf ihrer Sportkarriere auch in unverwandten Sportarten (78,6 %) aktiv sind. Dies sind zumeist die bekannten Einstiegssportarten Turnen und Schwimmen aber auch Tanzen und Reiten. Die wenigsten kommen allerdings direkt zu ihrem aktuell betriebenen Sportspiel (10,7 %). Insbesondere bei diesen Früheinsteigerinnen (57,1 % waren jünger als 11 Jahre) sind die Eltern oder Geschwister als Initiatoren festzumachen, da diese meist in der Sportart selbst aktiv sind und daher ein gezieltes Interesse an dem speziellen Sportspielengagement der Töchter besitzen. Je früher der Einstieg in die Sportart, desto eher sind die Eltern ausschlaggebend, mit zunehmenden Alter wächst der Einfluss von Freundinnen oder Freunden. Über 1/3 der Spielerinnen kommen durch ihre Freunde oder Freundinnen zum Sportspiel. Für diese Mädchen ging es vordergründig um eine Aktivität mit der Freundin, die dann in einer fast beliebigen Sportart mündete.

„Als meine Freundin gesagt hat, dass sie zum Basketball gehen will, bin ich halt mitgegangen, hätte auch genauso gut Fußball sein können. Und als ich erstmal beim Basketball war, gab es nichts anderes für mich. Wenn sie gesagt hätte, Tischtennisverein, hätte ich auch gesagt, mal gucken“ (Christiane, BB, 184-188).

Nur wenige der Befragten geben an, aus eigenem Antrieb zu dem jeweiligen Sportspiel gekommen zu sein. Auch der Sportunterricht in der Schule wird nur von wenigen Spielerinnen auslösend für ein bestimmtes Sportengagement angesehen. Allerdings wird in einem Trainer-Interview deutlich, dass aus einer engen Kooperation zwischen einem Verein und einer Mädchen-Fußball-AG in der Grundschule zahlreiche Mädchen den Weg zum Vereinsfußball finden. Eine weitere Verbindung zwischen Schule und Verein besteht in der Doppelrolle als Lehrer und Trainer, einerseits betreut er die Schulmannschaft bis hin zum Bundesfinale „Jugend trainiert für Olympia“, andererseits ist er im Verein engagiert und rekrutiert einen Großteil der Mannschaft aus seinem Gymnasium.

*Exkurs Fußball:*

Während bei den Sportspielen Handball, Basketball und Hockey die beschriebenen Zugangsmuster (über die Familie, Freunde, Schule) gleichmäßig verteilt vorkommen, ist der Einstieg in das Sportspiel Fußball durch prägnante Entwicklungslinien gekennzeichnet. Bei Mädchen, die sehr früh in den Fußballverein gehen, ist häufig eine familiär geprägte Sportkarriere zu finden, was sich auch in der anhaltenden Unterstützung bemerkbar macht. Hier sind es auch verstärkt die Mütter, die ihre Töchter ganz selbstverständlich mit auf den Fußballplatz nehmen. In diesem Kontext erfahren die Mädchen zudem Anerkennung und Zugehörigkeit in ihrem Sportspielengagement.

„Durch meine Eltern bin ich zum Fußball gekommen. Die spielen beide, meine Mutter hat gespielt, und mein Vater spielt noch. Und mein Bruder, der ist dreizehn, der spielt schon, seit er zwei Jahre ist, in so einer „Pampas-Liga“. Und da haben die mich immer mitgenommen zum Fußball, und irgendwann hatte ich auch mal Lust zu spielen und dann ist das einfach so gekommen“ (Jacqueline, FB, 30-34).

Dagegen ist ein späterer Eintritt in das Sportspiel Fußball oftmals verbunden mit elterlichem Desinteresse am Sport im Allgemeinen oder sogar Ablehnung hinsichtlich der fußballorientierten Ambitionen ihrer Töchter. Dania spielt bereits seit einigen Jahren erfolgreich Hockey und möchte zusätzlich gerne in den Fußballverein gehen. Da ihre Mutter dagegen ist, bezahlt Dania die Mitgliedsbeiträge zunächst von ihrem Taschengeld.

„Es gibt keine schlimmen Streits (...) wenn, dann über das Ausgehen, oder wenn es um Fußball und Hockey geht und ich lieber zum Fußball gehen möchte, dann ist meine Mutter nicht so begeistert davon. Über Fußball streiten wir dann, sie findet, das ist ein Männersport, und da gehören keine Frauen hin“ (Dania, HO+FB, 302-306).

Die negative Bewertung bedeutsamer Bezugspersonen – meist der Mutter – ist als Hemmschwelle für das Fußballengagement anzusehen. Mädchen, denen es gelingt, sich über die Einwände hinwegzusetzen und sich im Sportspiel Fußball zu etablieren, entwickeln und leben einen Gegenentwurf zu der traditionell mädchenorientierten Erziehung ihrer Mütter.

„Ich war schon immer so ein Typ (...) meine Mutter wollte mich zum Ballett schicken, und das war nun gar nichts für mich. Ich wollte auch immer so ein bisschen da gegen angehen, gegen das typisch mädchenhafte“ (Nina, FB, 67-70).

Im Zuge mangelnder Unterstützung und Anerkennung durch Eltern und Freunde ist das damit einhergehende fehlende Vertrauen in die eigenen sportbezogenen Fähigkeiten als ein weiterer hemmender Faktor insbesondere für den Eintritt in die Sportart Fußball, aber auch in die anderen Sportsportarten zu sehen. Es fällt den Mädchen sehr schwer, sich gewissermaßen „alleine“ für das Sportspiel zu entscheiden, da sie ihre Fähigkeiten als unzureichend bewerten.

„Ich habe seit der achten Klasse regelmäßig an der Fußball-AG teilgenommen, da waren meistens nur Jungen (...) dann habe ich in der 10. Klasse Fußball als Sport-

fach gewählt, und da war ein Mädchen dabei, das im Verein war, und ein anderes wollte in den Verein gehen. Und dann dachte ich, komm', jetzt machst du das auch, nicht, dass du nachher so blöd da stehst. Ich hatte mich auch schon immer für Fußball interessiert, und das war dann der Auslöser. Erst hatte ich gedacht, die spielen ja recht gut, da gehst du nicht einfach so hin und kannst mittrainieren. Und als ich dann gesehen habe, dass die eine Freundin von mir da auch mitspielte, die nicht ganz so gut war wie ich (...) da dachte ich dann, das kannst du jetzt auch machen“ (Britta, FB, 26-37).

Betrachtet man die informellen Sport- und Bewegungsaktivitäten der Mädchen im Kindes- und frühen Jugendalter, ist zu konstatieren, dass das Spiel mit dem Ball draußen in Zweierkonstellationen mit dem Bruder oder einem gutem Freund, aber auch in größeren, meist männlich dominierten Gruppen, stattfand und zum Teil immer noch stattfindet. Nicht selten spielten die befragten Mädchen quasi „vor der Tür“ Fußball, gingen dann aber aus unterschiedlichen Gründen zu einem anderen Sportspiel. Zum einen beeinflusst von den Sportaktivitäten der Freunde oder Geschwister, zum anderen zogen die Mädchen einen Fußballverein gar nicht in Erwägung, denn in ihrem Erfahrungshorizont existierte gar kein Mädchenfußball im Verein – oder zumindest nicht in der Nähe. Teilweise sind es außerunterrichtliche Fußball-Angebote in der Schule oder die Brüder, die den Anstoß gaben, den Fußballverein aufzusuchen.

### *Vorherige Sportarten*

Der Ausstieg aus den vorherigen Sportarten wird häufig mit sozialen Aspekten begründet, wie z. B. einem Trainerwechsel oder veränderten Gruppenkonstellationen. Aber auch die wachsenden Leistungsanforderungen in den höheren Altersklassen sind oftmals ausschlaggebend für den Ausstieg. Aus dem Kinderturnen mit spielerischem Akzent, wird früher oder später leistungsorientiertes Gerätturnen. In den meisten Fällen verließen die Mädchen Individualsportarten wie Schwimmen, Turnen oder Ballett, die als typische Einstiegssportarten gewählt wurden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Einstiegssportarten in der Regel von den Eltern ausgesucht wurden.

„Im Verein war ich ungefähr ein halbes Jahr im Leistungturnen, da war ich in der ersten Klasse (...) ich bin mit einer Freundin da hingegangen, da war der Druck nachher zu hoch, weil die richtig auf Leistung geturnt haben, und dann hatte ich auch keine Lust mehr“ (Dania, HO+FB, 20-29).

Außerdem störten sich viele Mädchen an dem „Einzelkämpfertum“ und der Monotonie ihrer jeweiligen Individualsportart, dementsprechend häufig werden diese Charakteristika als Ausstiegsgründe angeführt.

„Beim Schwimmen (...) muss man immer vier Bahnen schwimmen oder so und am Wochenende Wettkampf, da ist immer so eine stickige Luft in der Halle, da versaut man sich das ganze Wochenende irgendwie. Und das ist auch ziemlich langweilig, weil man macht nur etwas für sich und schwimmt nur alleine, und beim Basketball (...) hat man immer etwas anderes“ (Julia, BB, 69-73).

### 8.3 Was schätzen Mädchen am Sportspiel?

Eine Motiv-Vielfalt ist durchaus zu verzeichnen, dennoch geben die meisten Mädchen an, dass sie aus Spaß an Training und Wettkämpfen in ihrem jeweiligen Sportspiel aktiv sind (vgl. Tab. 2). Weiterhin bestätigt sich die aus bereits vorangegangenen Untersuchungen bekannte Tendenz zur sozialen Ausrichtung des Sporttreibens. Das Zusammentreffen mit Freundinnen ist für fast alle Mädchen ein wichtiges Motiv. Das soziale Miteinander ihres Mannschaftssportes ist von hoher Relevanz und wird als Basis für den Spaß an Training und Wettkämpfen gesehen.

Das Verhältnis zu Mitspielerinnen ist dementsprechend sehr bedeutsam und wird sowohl im positiven Sinn (gutes Mannschaftsklima) als auch im negativen Fall (Konflikte) hervorgehoben und oft thematisiert (vgl. Kap. 9.2).

Allerdings wird der Aspekt des sozialen Miteinanders aus unterschiedlicher Perspektive bzw. mit einer besonderen Akzentuierung gesehen. Zum einen wird die Gemeinschaft als Basis für Erfolge und Leistung wahrgenommen.

„Das Zusammenspiel und die bessere Stimmung innerhalb der Mannschaft führen zu Erfolgen (...) Da sind im Moment ein paar Probleme mit der Einstellung, manche machen das so, wenn wir zurückliegen, dann wollen die nicht gewinnen, die nehmen das so hin, die machen dann keinen Druck, um mehr Körbe zu machen, sondern sie nehmen das so hin, und ich bin nicht so der Typ. Ich will was erreichen und die Janine auch, und das können wir nicht verstehen. Wir haben jetzt schon darüber geredet, auch mit dem Trainer, und das meiste hat sich jetzt geklärt, glaube ich, und jetzt ist das eigentlich alles besser“ (Julia, BB, 119-127).

Auf der anderen Seite schätzen die Mädchen an ihrem jeweiligen Sportspiel, dass dort ein positives Klima herrscht und Freundschaften über den Sport hinaus die Verbundenheit unterstützen.

„Hockey macht mir an sich Spaß - ich finde sowieso eine Sportart, die man im Team macht, besser als eine Einzelsportart (...) es macht Spaß, zum Training zu fahren mit den ganzen Freundinnen, mit denen man dann zusammen ist“ (Lea, HO, 68-71).

Zudem werden die für das Sportspiel charakteristischen Eigenschaften wie Schnelligkeit, Abwechslung und der Umgang mit dem Ball (bzw. Schläger) positiv bewertet. Hierbei wird aus der Perspektive des jeweils ausgeübten Sports zum Teil differenziert bewertet – allerdings ohne zu stark die anderen Sportspiele abzuwerten.

„Ich finde gut am Basketball, dass es eine Mannschaftssportart ist und auch ziemlich viel Tempo drin ist. Zum Beispiel Fußball (...) wenn man sich das so anguckt - und dann 0:0 oder so - furchtbar. Auf den ersten Blick finde ich das lahm, aber das ist natürlich auch anstrengend. Ich will jetzt auch nichts dagegen sagen“ (Maika, BB, 163-168).

Die meisten Spielerinnen streben in ihrem Sport keine Sportkarriere an, dies gilt auch für die in hohen Leistungsklassen und Auswahlmannschaften spielenden Mädchen. Selbst stärker erfolgsorientierte Interviewpartnerinnen, die in Auswahlmannschaften spielen, verzichten bewusst auf einen Vereinswechsel.

„Eigentlich ungern, ich möchte schon gerne mit unserem Verein aufsteigen - das finde ich schon am besten. Ich möchte ungern wechseln“ (Michaela, HO, 197-198).

Das Motiv „Entspannung“ ist für die Mädchen im Sportspiel fast bedeutungslos, allerdings wird der Begriff „Entspannung“ in erster Linie mit Ruhe und Langsamkeit konnotiert. Erweitert man die Bedeutung in Richtung psychischer und physischer Ausgleich, wird das kompensatorische Element des Sportspiels hervorgehoben.

„Weil man sich da wirklich so richtig reingeben kann (...) du richtig was machen kannst und richtig spielen kannst“ (Christiane, BB, 191-192).

„Und wenn ich zum Training gehe, vergisst man einfach beim Spielen alles irgendwie, was vorgefallen ist. Das ist ziemlich gut. Wenn es ein anstrengendes Training war, hat man nachher das Gefühl, dass man was getan hat, und das ist ziemlich zufriedenstellend“ (Sabine, HO, 49-52).

Ein weiterer Aspekt, der die Items des Motiv-Rankings erweitert, geht aus den Äußerungen der Mädchen hervor. Demzufolge wird die soziale Dimension des Sportspielengagements noch verstärkt, denn es betonen einige Spielerinnen, dass es für sie wichtig ist und ihnen ein gutes Gefühl gibt, wenn sie sich für ihre Mannschaft einsetzen können oder für etwas Verantwortung tragen.

„Sport bedeutet für mich, dass ich einen Ausgleich habe, dass ich mich abreagieren kann und mich reinhängen kann und für etwas kämpfen kann oder das Gefühl, für irgendwas gebraucht zu werden - einfach ausgelastet zu sein“ (Christiane, BB, 399-402).

Tab. 2. *Motiv-Ranking*<sup>22</sup>, n=28

Ich treibe Sport, weil ich...		1	2	3	4	5	6	7	MW*
1.	Spaß an Training und Wettkämpfen habe	13	6	4	3	1	1	-	2,1
2.	mit meinen Freunden zusammen bin	7	5	5	7	2	2	-	2,9
3.	mich gerne bewege	5	6	5	8	4	-	-	3,0
4.	etwas für meinen Körper tue	2	2	12	3	7	2	-	3,6
5.	beim Sport neue Leute kennen lerne	-	5	-	5	12	5	1	4,5
6.	eine Sportkarriere machen will	1	3	2	-	-	8	13	5,4
7.	mich dabei gut entspannen kann	-	1	-	2	2	10	14	6,1

\* Mittelwerte

<sup>22</sup> Die Mädchen brachten ihre zugrunde liegenden Motive in eine Rangfolge von 1-7.

#### **8.4 Das subjektive Sportverständnis und sportbezogene Orientierungen**

Dem Sportengagement liegt ein bestimmtes Sportverständnis zugrunde, das einen wesentlichen Einfluss auf die Deutung und Bewertung der eigenen Sportaktivitäten besitzt. Das so genannte Sportkonzept bündelt alle Vorstellungen, die rationalen und gefühlsmäßigen Bewertungen, die mit dem Sport verbunden werden und die ihm unterliegen. Es wird zum einen auf das vereinsmäßig ausgeübte Sportspiel und zum anderen auf das vereinsungebundene Sporttreiben bezogen. Unter diesem Aspekt werden Aussagen zum Sportengagement (Was, Wann, Wo, Wie oft, Wie lange) gemeinsam mit sportbezogenen Orientierungen (z. B. Erfahrungen, dominierende Motivkonfigurationen) zu einem subjektiven Sportverständnis verbunden. Annahmen über eigene sportliche Fähigkeiten sind zu verstehen als umweltabhängiges, sozial konstruiertes Merkmal, das die Ausprägung des Selbstbildes wie auch die Sichtweise auf das andere Geschlecht wesentlich beeinflussen.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass es fast allen befragten Mädchen leichter fällt, sich über ihre sportspezifischen Schwächen und Defizite zu äußern. Demgegenüber ist die Auskunft über Stärken eher zögerlich. Die sportbezogene Selbsteinschätzung zeugt von einem höchst realistischen, differenzierten Selbstbild, das eher zu Untertreibungen neigt. Es stellt sich daher die Frage, ob den Spielerinnen ihre Stärken weniger präsent bzw. bewusst sind oder ob sie sich (geschlechtsrollenkonform) in Zurückhaltung üben. Dazu ist eine genauere Analyse der Einschätzung von Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung erforderlich. Bei detaillierter Betrachtung fällt diesbezüglich auf, dass sich die Attribuierungsmuster der Befragten grundsätzlich unterscheiden und nicht pauschal die verbreitete Annahme bestätigen, dass Mädchen sportliche Misserfolge vorwiegend mit ihren mangelnden eigenen Fähigkeiten erklären und Erfolge eher dem Glück oder Zufall zugeschrieben werden.

Sportspielerinnen, die ihrem Sportengagement eine hohe Bedeutung beimessen, besitzen eher die Überzeugung und den Glauben an die eigene Einflussnahme und Wirksamkeit ihres Handelns. Diese Mädchen besitzen vorwiegend bereichsspezifische Selbstkonzepte und setzen sich ihre durchaus anspruchsvollen Ziele in Bezug auf situative Erwartungen und Selbstwahrnehmungen. In den meisten Fällen handelt es sich um leistungsstarke Mädchen, die eine intensive Unterstützung von ihrem Umfeld erhalten. Sowohl die Familie als auch die Peer-Group tolerieren nicht nur „stillschweigend“ das Sportspielengagement, sondern sie sind oft aktiv beteiligt und vermitteln dadurch Anerkennung und geben motivationale Unterstützung.

In diesem Kontext sind selbstverständlich die pädagogisch-psychologischen Fähigkeiten der Trainer/innen nicht zu unterschätzen. Denn insbesondere bei



weniger leistungsstarken Spielerinnen überwiegen die internalen Ursachenzuschreibungen, mit der Folge, dass die Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit gering ausgeprägt ist. Diese Mädchen entwickeln ihr subjektives Sportverständnis in erster Linie über die soziale Zugehörigkeit zur Mannschaft.

„Kann ich nicht sagen, erstmal habe ich hier eine gute Truppe erwischt. Das merkt man bei anderen Mannschaften, dass die sich untereinander total ankeifen, und das ist bei uns überhaupt nicht so. Das ist schon gut, so die Gruppe, das ist halt interessant. Man hat auch ein bisschen privaten Kontakt, so immer Neuigkeiten. Ja, und es ist auch ein guter Ausgleich zur Schule“ (Meni, HB, 58-63).

Mädchen mit einer geringen Kontrollüberzeugung schätzen Misserfolgssituationen als unveränderbar ein und äußern wenig selbstwertbedrohliche Ursachenbeschreibungen in dem Sinne „als Frau kann man das nicht“. Derartige Attributionsmuster wirken vielmehr unterstützend im Hinblick auf die zentrale Komponente der Identität – die Geschlechtsidentität.

„Ich brauche natürlich mehr Kraft, und in der Abwehr bin ich nicht gut, weil, wenn da so Dicke kommen, dann habe ich immer noch ein bisschen Angst, dass die in mich reinlaufen (....) Wenn ich dann halt drauf werfe, ist es für den Torwart immer einfacher, meine Bälle zu halten als die von Verena, weil die total die Kraft hat“ (Meni, HB, 104-110).

In Bezug auf Wunschsportarten äußern sich die Mädchen eher zurückhaltend und vermitteln nicht den Eindruck, dass sie unbedingt Traumsportarten wie Wellenreiten oder Bungee-Springen ausüben wollen. Alternativen zu ihrem derzeit betriebenen Sportspiel sehen die meisten Mädchen in verwandten Sportarten; vereinzelt wird auch wieder eine Rückkehr zu den früher betriebenen Individualsportarten in Erwägung gezogen. Es wird häufig implizit der Eindruck vermittelt und teilweise auch offen angesprochen, dass der mögliche Neubeginn einer Sportart leicht angstbesetzt ist, da man ja nicht mehr so gut werden kann wie man vergleichsweise in der aktuell ausgeübten Sportart ist.

„Rudern mache ich jetzt in der Schule, und das finde ich, ist ein schöner Sport, so auf dem Wasser rudern in einem Vierer, das macht Spaß. Ich glaube, wenn ich jetzt mit Hockey aufhören würde, würde ich Rudern. Frauenfußball würde ich vielleicht auch mal ausprobieren. Da hätte ich überhaupt keine Probleme als Frau. Ich hätte nur Bedenken, dass ich da nicht so gut reinkomme, weil die anderen schon solange spielen. In der Grundschule war das immer so, dass die Jungs Fußball gespielt haben, und ich war dann das einzige Mädchen, das mitgespielt hat“ (Sabine, HO, 170-177).

### *Exkurs: „Sportarten-Bewertung“*

Das subjektive Sportverständnis ist neben den emotional getönten Bewertungen eigener Bewegungsaktivitäten und deren Dimensionierung zwischen Anstrengung und Entspannung sowie Gesundheitsförderung und -gefährdung auch gekennzeichnet durch Assoziationen mit institutionalisierten Sportarten.

Mit Blick auf die Einschätzungen zu den Sportarten sind vielfältige sportbezogene Orientierungsmuster erkennbar. Obgleich sich die Mädchen bewusst für ihr Mannschaftsspiel entschieden haben, sind durchaus Affinitäten zu künstlerisch-kompositorischen Sportarten, insbesondere dem Eiskunstlaufen festzustellen. Auf den Frageimpuls, „Was fällt dir spontan zu folgenden Sportarten ein?“, versetzten sich die meisten Mädchen in die Situation, die jeweilige Sportart selbst ausführen zu müssen. Oft können sie sich mit den typisch weiblichen Sportarten selbst nicht identifizieren und möchten sie auch nicht selber aktiv betreiben. Jedoch sind sie dem Zuschauen nicht abgeneigt und bewerten die Sportarten nach objektiven Gesichtspunkten durchaus positiv (vgl. Tab. 3). Einige der Befragten würden auch gerne (wieder) eine dieser Sportarten (z. B. Tanzen) parallel zu ihrem Sportspiel aufnehmen, doch verzichten die meisten Mädchen aus Zeitgründen darauf und bleiben bei ihrer Entscheidung für das Sportspiel. Es fällt auf, dass die ruhige und konzentriert auszuführende Sportart Bogenschießen für fast alle Mädchen sowohl zum Ausüben als auch zum Zuschauen unattraktiv ist. Währenddessen sind actionreiche Natursportarten wie Skifahren und Wellenreiten am positivsten gerankt, d. h., die meisten Spielerinnen würden nicht nur zusehen, sondern sie würden auch selbst gerne aktiv sein.

Tab. 3. Sportarten-Bewertung<sup>23</sup>, n=28

Sportart	-- 1	- 2	+ - 3	+ 4	++ 5	MW
Wellenreiten	2	3	4	8	11	3,8
Skilauf Alpin	4	2	5	5	12	3,7
Wasserball	2	7	7	9	3	3,1
Eiskunstlauf	2	6	14	6	-	2,9
Rugby	8	5	7	5	3	2,6
Synchronschwimmen	8	5	11	3	1	2,4
Rhythm. Sportgymnastik	13	4	5	3	3	2,3
Bogenschießen	8	13	4	2	1	2,1
++	5	super, würde ich gerne machen bzw. habe ich bereits gemacht				
+	4	finde ich ganz gut; eher zugucken – vielleicht mal ausprobieren				
+ -	3	ambivalent; gerne zusehen, aber nicht selber ausüben				
-	2	finde ich nicht so interessant, eher Beobachterperspektive				
--	1	gefällt mir überhaupt nicht und würde ich nicht machen				

<sup>23</sup> Für die Bewertung der Sportarten wurde eine unipolare Rating-Skala mit fünf verbalen Abstufungen von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ verwendet, die annähernd äquidistante Ausprägungen des Merkmalskontinuums markieren (Bortz, 2002, S. 178). Die verbalen Daten wurden in quantitative Daten auf unterschiedliche Skalenniveaus überführt, indem die Verbaldaten in geordnete Kategorien sortiert und auf Rating-Skalen eingeschätzt wurden.

## 9 Sportspielspezifische Themen aus Mädchensicht

Im Prozess des Vergleichens und Kontrastierens der einzelnen Merkmalsausprägungen wurden Brüche und Ambivalenzen in den Daten entdeckt, auf die sich im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses der Focus richtet. Mit Hilfe des axialen und selektiven Kodierens konnten Schlüsselkategorien herausgefiltert werden, die in einem engen Bezug zum Ausgangsphänomen stehen und die mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage eine hohe Relevanz besitzen.

### 9.1 Der Umgang mit Erfolg und Leistung

Für die meisten Mädchen ist der Spaß an Training und Wettkämpfen der entscheidende Grund für ihr Sportspielengagement (vgl. Kap. 8.3). Da der Handlungskontext Training und Wettkampf das Moment Leistung und Erfolg impliziert, sind aus den Daten tiefergehende Aussagen zu eruieren.

#### *Wann fühlen sich die Mädchen erfolgreich?*

Zunächst stellt sich die Frage, unter welchen Umständen sich die befragten Mädchen im Sport erfolgreich fühlen. Die Ergebnisse sprechen eine deutliche Sprache: grundsätzlich werden hauptsächlich endogene Faktoren für erfolgreiches Sporttreiben angeführt, d. h. sie fühlen sich weniger erfolgreich sobald sie im Vergleich oder in Konkurrenz zu anderen positiver dastehen, als wenn sie ihre Leistung an sich selbst messen (intraindividueller Vergleich).

Alle Mädchen fühlen sich im Sport erfolgreich, wenn sie merken, „dass eine neue Fertigkeit, die sie gelernt haben wirklich super klappt“. Selbstbezogene Items, die sich auf die eigene Person beziehen, finden fast uneingeschränkt Zustimmung. Die eindeutigsten Erfolgserlebnisse verspüren Mädchen, wenn sie ihr Bestes geben, etwas lernen, was Spaß bringt und wofür sie viel geübt haben. Weniger erfolgreich fühlen sich die Spielerinnen, wenn sie leistungsmäßig herausragen, indem sie die meisten Tore/Punkte erzielen oder die beste Spielerin sind. Das gute Abschneiden im Vergleich mit anderen ist für die befragten Sportspielerinnen ebenfalls nicht ausschlaggebend für das Gefühl beim Sport erfolgreich zu sein (vgl. Tab. 4).

Tab. 4. „Wann fühle ich mich beim Sport erfolgreich?“, n=28<sup>24</sup>

Ich fühle mich beim Sport erfolgreich, wenn...	Ja	Nein
ich merke, dass eine neue Fertigkeit, die ich gelernt habe wirklich super klappt	28	-
wenn ich mein Bestes gebe	27	1
ich etwas lerne, was mir Spaß bringt	27	1
ich neue Sportarten lerne, für die ich viel geübt habe	26	2
ich neue Dinge lerne, die mich veranlassen, sie immer wieder zu machen	24	4
ich wirklich hart trainiere	22	6
die anderen das nicht so gut können wie ich	15	13
ich etwas besser kann als meine Freunde oder Freundinnen	12	16
ich die meisten Punkte oder Tore mache	9	19
ich die Beste bin	9	19
andere Fehler machen und ich nicht	6	22
ich die einzige bin, die das Spiel oder eine bestimmte Sportart kann	4	24

### *Gewinnen in der Gemeinschaft*

Das gemeinsame Gewinnen ist für die Mädchen von großer Bedeutung. Wenn das Spiel gut läuft, sollen möglichst alle spielen, damit auch leistungsschwächere Spielerinnen die Möglichkeit bekommen, ein Tor bzw. Korb zu erzielen. Diese kooperative Haltung wird auch beim Sportunterricht deutlich, dort nehmen sich die Sportspielerinnen zu Gunsten ihrer Mitschülerinnen eher zurück, denn der Sieg oder die gekonnte Einzeldarstellung ist für sie im Sportunterricht nicht wichtig und die gute Note gibt es sowieso. Auf der einen Seite unterstützen diese Ergebnisse die soziale Einstellung der Mädchen im Sport. Andererseits ist mit Blick auf bestehende Geschlechterverhältnisse ein quasi vorsorglicher Rückzug zu vermuten, denn sie fühlen sich den Jungen im Sportspiel sowieso unterlegen.

Ein weiteres Indiz für den ausgeprägten Gemeinschaftssinn ist die Tatsache, dass auch die leistungsstarken Mädchen ihre avisierten Erfolge (Meisterschaften, Aufstiege) im vertrauten Team erreichen möchten, so dass ein Wechsel zu leistungsstärkeren Vereinen fast nie zur Diskussion steht.

Unter der Perspektive des intakten Mannschaftsgefüges ist eine enge Bindung an den Verein in mehrfacher Hinsicht festzustellen:

- langjährige Vereinszugehörigkeit,
- keine Wechselabsichten auch bei besserer sportlicher Perspektive,
- Tätigkeit als Übungsleiterin.

<sup>24</sup> Zur Erfassung der motivationalen Orientierung waren in Anlehnung an Dudas' „Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire“ (1989) Items mit ja bzw. nein zu beantworten, in denen Aussagen darüber zu beurteilen waren, wann die Mädchen sich beim Sport erfolgreich fühlen.

*Leistungsorientierung birgt Konfliktpotential*

Dennoch darf nicht vernachlässigt werden, dass jedes Mädchen mit einem bestimmten Leistungsanspruch und Erfolgsstreben in ihrem jeweiligen Sportspiel aktiv ist. Die subjektive Relevanzsetzung von Leistung und Erfolg fällt jedoch unterschiedlich aus und ist nicht unbedingt abhängig vom Leistungsniveau der einzelnen Spielerin oder der gesamten Mannschaft.

Grundsätzlich ist der individuell unterschiedliche Stellenwert von Erfolg und Leistung ausschlaggebend für die Harmonie innerhalb der Mannschaft. Sobald nicht mehr alle gemeinsam am „Erfolgs-Strang“ ziehen, entstehen konfliktträchtige Konstellationen. Spielerinnen mit unregelmäßigen Trainingsbeteiligungen und wenig Engagement im Spiel wird von leistungsorientierten und/oder disziplinierten Mädchen meist eine mangelhafte Einstellung vorgeworfen, und sie werden dementsprechend stark kritisiert. In den meisten Fällen kommen diese „trainingsmüden“ Mädchen dennoch zu Spielzeiten, da in der Regel der Spielerinnenkader eher zu klein ist, so dass der Trainer auch aus pädagogischen Gründen auf keine Spielerin verzichten kann. Diese Situation führt häufig zu Missstimmungen in der Mannschaft, die nicht immer sofort offen zur Sprache kommen und längere Zeit im Untergrund „schwellen“, bis in einem klärenden Gespräch - meist mit dem Trainer - die Fronten geklärt werden. So sind es oft die leistungsstarken Spielerinnen, die nicht nur auf dem Spielfeld in prekären Spielsituationen Verantwortung übernehmen, sondern auch in Konfliktsituationen die Initiative ergreifen.

*Der Umgang mit Niederlagen*

Bei Misserfolgen, wie dem Ausscheiden aus Auswahlmannschaften oder einer folgenschweren Niederlage, sind unterschiedliche Umgangsweisen zu beobachten. Zum einen wird die subjektive Bedeutsamkeit von Erfolg heruntergespielt, indem die Mädchen betonen, dass sie ja schließlich hauptsächlich zum Spaß spielen. Zum anderen wird das Scheitern rein rational begründet und ohne Enttäuschung erklärt. Diese sachlich orientierten Erklärungen zeugen von der Fähigkeit zu einer klaren, realistischen Selbsteinschätzung des eigenen sportlichen Leistungsvermögens.

Allerdings sind die meisten Mädchen geneigt, trotz eines grundsätzlich positiven sportbezogenen Selbstbildes (zumindest in ihrer Sportart), ihre Schwächen freimütig anzusprechen anstatt ihre Stärken hervorzuheben. Die wenigsten Mädchen suchen bei Misserfolgen nach Erklärungsmustern außerhalb ihrer eigenen Person.

„Es ist natürlich toll, wenn man da eingeladen wird und die Ehre hat, quasi zu den besten Spielerinnen Deutschlands zu gehören. Ich weiß nicht, mir hat das überhaupt nicht gefallen - die eine Woche war so schlimm, so anstrengend, ich konnte mich nicht mehr auf die Toilette setzen, geschweige denn irgendwie Treppen laufen, aber das kann auch daran liegen, dass ich vorher gar nichts gemacht habe, weil da waren Ferien vorher, und da war ich schlecht vorbereitet. Also, ich wäre

dann auch weiter drin geblieben (....) Ich habe das auch ziemlich bereut, weil ich eigentlich von den Turnieren her wusste, dass ich eigentlich da rein hätte kommen können, aber naja. Weil ich in den Ferien nichts gemacht hatte, konnte ich das einfach vergessen, ich bin zwar ein paar Mal Joggen gewesen, aber das hat so kurzfristig auch nichts gebracht“ (Maike, BB, 144-155).

### *Der Einfluss des Trainers/ der Trainerin*

Die Ambitionen und Ziele der Trainer/innen beeinflussen die Einstellung der Spielerinnen zu Erfolg und Leistung. Oftmals entsteht der oberflächliche Eindruck, dass die Trainer/innen erfolgsorientierter und ehrgeiziger sind als die Spielerinnen selbst. Grundsätzlich wird die mehr oder weniger stark ausgeprägte Erfolgsorientierung aller Trainer/innen von den Mädchen thematisiert. Allerdings sind bei einigen Befragten durchaus ambivalente Äußerungen in Bezug auf die Bedeutsamkeit von Erfolgen zu entdecken. Während auf der einen Seite betont wird, dass der Erfolg nicht so wichtig sei und stattdessen vielmehr der Spaß am Zusammenspiel im Vordergrund steht, werden auf der anderen Seite die Erfolge (z. B. Meisterschaft, Auswahlspielerin) der Vergangenheit sehr hoch bewertet und wiederholt hervorgehoben. Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie wichtig den Mädchen selbst Erfolge und Leistungen sind und welche Erwartungshaltung von außen (Trainer, Eltern) an sie herangetragen wird. Erklärbar werden diese leichten Widersprüche mit der geschlechtstypischen Grundhaltung (geringes Konkurrenzdenken und Leistungsstreben), die teilweise aufgebrochen wird und so zu mehrdeutigen Verhaltensweisen und Aussagen führt.

Es fällt auf, dass die Trainer/innen für die gesamte Mannschaft als zentrale Bezugspersonen in schwierigen Spielsituationen fungieren und den Antrieb für die Mädchen geben. Während einige Spielerinnen nach eigenen Aussagen „hart angepackt“ werden wollen, weil sie dann einfach bessere Leistungen bringen können, wirkt sich dieselbe Ansprache auf andere Mädchen demotivierend und einschüchternd aus. Sie fühlen sich dann unter Druck gesetzt und ziehen sich zurück.

### *Leistungsdruck*

Das Gefühl von Druck und Stress im Sport ist für die meisten Befragten auf den ersten Blick kaum existent und tritt nur sporadisch auf. Falls überhaupt, wird sportbezogener Leistungsdruck zumeist von den Mädchen als selbst verursacht beschrieben, und selten werden die Trainer/innen oder gar die Eltern als Stress-Auslöser empfunden. Allerdings ist bei genauerer Betrachtung des Umfeldes der Leistungsdruck auch auf einen Ursprung zurückzuführen, der stärker von außen herangetragen wird als es den Spielerinnen bewusst ist oder sie es äußern. Beispielsweise betonen sie, dass ihre Eltern sehr stolz auf ihre sportlichen Erfolge sind und sie auch immer von den Eltern zu allen Trainingseinheiten

ten und Spielen gefahren werden. Zudem stehen die Eltern permanent am Spielfeld und beobachten ihre Töchter akribisch.

Zusammenfassend ist ein ambivalenter Umgang mit den Aspekten Erfolg und Leistung festzustellen. Dies kann teilweise erklärt werden mit stereotypisierten geschlechtsbezogenen Erwartungshaltungen, die sich zu Einstellungen verdichten und dazu beitragen Konkurrenz und Wettkampfsituationen (zumindest äußerlich) zu meiden oder nicht so wichtig zu nehmen. Denn Konkurrenz- und Wettkampfsituationen beinhalten ein Konfliktpotential, dass als geschlechtsbezogen interpretiert werden kann. Aus sozialisationstheoretischen Befunden geht hervor, dass Mädchen eher beziehungsorientiert als konkurrenzorientiert erzogen werden. Die dem Wettkampfsport innewohnenden Werte und Normen widersprechen zum Teil den Anforderungen, die außerhalb des Sports an die Mädchen herangetragen und von ihnen erwartet werden. Normative Rolleninhalte bleiben so nicht „äußere“ Orientierungen, sondern setzen sich als Einstellungen nach „innen“ fort (Dietzen, 1993, S. 30). Auf diese Weise entsteht eine Diskrepanz zwischen unterschiedlichen Wertemustern, die in einem Zielkonflikt zwischen Anschluss und Erfolg münden. Der Umgang mit dem Dilemma ist interindividuell unterschiedlich – das sichtbare Verhalten jedoch nicht immer eindeutig.

Es liegt der Schluss nahe, dass für Mädchen weniger Veranlassung besteht, sich innerhalb der Familie oder ihrer Peer-Group über den Sport zu profilieren. Denn die Spielerinnen besitzen meist Freundeskreise außerhalb des Sports, die sich nicht sonderlich für die Sportaktivitäten interessieren und dementsprechend Erfolge oder Misserfolge wenig Bedeutung beimessen. Es ist daher anzunehmen, dass Anerkennung und Akzeptanz nicht vorrangig abhängig sind von sportbezogenen Leistungsergebnissen, sondern es ergeben sich andere Fundamente für soziale Beziehungen. Doch dieses Begründungsmuster greift m. E. zu kurz, denn auf Grund der hohen Bedeutung, die die Mädchen ihrem Sportspielengagement beimessen, erwarten und suchen sie auch im Handlungsfeld Sportspiel identitätsstiftende Elemente wie Anerkennung und Zugehörigkeit. Deshalb wird von allen Befragten eine gewisse erfolgszuversichtliche Haltung angestrebt, denn sie betreiben das Sportspiel nur dann, wenn sie sich von ihrer dort erbrachten Leistung positive Konsequenzen versprechen, wie soziale Anerkennung als Grundlage eines positiven Selbstkonzepts. Das positive Selbstkonzept mündet in ein stabiles Selbstvertrauen, das unabhängig von negativen und positiven Leistungsergebnissen gefestigt wird.

Insbesondere im Sportspiel liegt jedoch für Mädchen ein besonderes Dilemma in der Tendenz, dass ihre Leistungen in der Regel an einem „männlichen“ Maßstab gemessen werden, und demzufolge zu einer Defizitsicht auf das Sportspiel der Mädchen führt. Dieser unreflektierte Umgang mit „Leistung“ wird



von den Mädchen übernommen und führt zu einer verbreiteten Geringschätzung der eigenen Fähigkeiten und einem ambivalenten Umgang mit Erfolg und Misserfolg. Das Messen der eigenen Leistung an inadäquaten Bezugsgrößen erschwert es einigen Mädchen, ihre vorhandene sportliche Kompetenz in ihr Selbstbild zu integrieren (vgl. Kap. 9.4). Damit bleibt ihnen eine bedeutsame Quelle für Anerkennung vorenthalten, die durch entsprechend unsicheres Handeln asymmetrische Geschlechterverhältnisse verstärkt.

Gleichwohl ist auch die Tendenz festzustellen, sich stärker innerhalb der Geschlechtergruppe zu vergleichen und gewissermaßen ein eigenes Bezugssystem zu konstruieren. Dieses Vorgehen wirkt sich positiv auf das Selbstbild der Sportspielerinnen aus, bedarf aber der sozialen Anerkennung und Unterstützung von Außen (Eltern, Freunde).

## 9.2 Gemeinschaft

Der Charakter eines Mannschaftssportes und die damit verbundenen Erwartungen und Erfahrungen sind oft ausschlaggebend für die Entscheidung gegen einen früher ausgeübten Individualsport und für das jeweilige Sportspiel. Auch wird als Alternative für das ausgeübte Sportspiel meist ein verwandtes Sportspiel genannt und keine Individualsportart.

Alle Mädchen schätzen das soziale Miteinander ihres jeweiligen Mannschaftssportes sehr stark und sehen das positive Mannschaftsklima als Basis für den Spaß an Training und Wettkämpfen. Das Verhältnis zu den Mitspielerinnen ist dementsprechend von hoher Bedeutung und wird sowohl im positiven Sinn (gutes Mannschaftsklima) als auch im negativen Fall (Konflikte) hervorgehoben und stark thematisiert (vgl. Kap. 9.1).

Allerdings sind unterschiedliche Akzentuierungen zu konstatieren:

- die funktionierende Gemeinschaft als Basis für Erfolge und Leistungsstreben, denn gute Stimmung und Harmonie innerhalb der Mannschaft führen zu Erfolgen,
- die Gemeinschaft als Ort des sozialen Miteinanders, denn hier herrscht ein positives Klima und Freundschaften wirken über den Sport hinaus.

Die hohe Bedeutung des Gemeinschaftsaspektes ist auf allen Leistungsniveaus zu verzeichnen, denn auch stark leistungsorientierte Spielerinnen beklagen die unangenehme Atmosphäre und den starken Konkurrenzkampf in den Auswahlmannschaften.

Dennoch ist das Konstrukt der Gemeinschaft ein wertvolles aber auch empfindliches „Gut“, denn die alterstypische Interessenverlagerung während der Adoleszenz birgt ein hohes Konfliktpotential. Die pflichtbewusste, mannschaftsdienliche Einstellung der Mädchen dient dem Erhalt der

Geschlossenheit und Harmonie innerhalb der Mannschaft und bildet eine zentrale Voraussetzung für ein intaktes Mannschaftsklima in den Augen der Spielerinnen. Hier kommt es dementsprechend bei abweichenden Interessen zu Konflikten, wenn beispielsweise Mädchen nicht zum Training kommen und trotzdem spielen, da sie entweder Leistungsträgerinnen sind oder insgesamt zu wenige Spielerinnen zur Verfügung stehen.

Die hohe Relevanz des Gemeinschaftsmotivs kann gedeutet werden als verstärktes Streben nach Zugehörigkeit, was wiederum eine identitätsstiftende Funktion in sich trägt. Einige Mädchen möchten sich für ihre Mitspielerinnen „reinhängen“, suchen das Gefühl „gebraucht zu werden“ und wollen Verantwortung übernehmen; diesbezüglich sind allerdings zwischen den Mädchen erhebliche Unterschiede zu verzeichnen.

Der Wunsch nach Anerkennung wird ebenso deutlich. In dem Kontext Gemeinschaft ist die soziale Funktion der Trainer/innen von hoher Bedeutung, denn zum einen ist vor allem die Anerkennung und Wertschätzung der Mannschaftsleistung aber auch der individuellen Leistung(sbereitschaft) entscheidend für den Aufbau eines positiven sportbezogenen Selbstbildes. Zum anderen können Trainer/innen die soziale Bindung innerhalb der Mannschaft durch Aktivitäten außerhalb von Training und Spiel fördern. Die Initiierung gruppendynamischer Prozesse ist gerade in problematischen Phasen erforderlich, wenn sich die Mädchen nicht selbständig wieder zusammenfinden können.

„Insgesamt verstehe ich mich mit den Mädchen aus der Mannschaft gut, würde ich sagen. Ich fände es auch gut, wenn wir außerhalb des Trainings etwas zusammen unternehmen, ins Kino gehen oder so, aber ich weiß nicht, wie das kommt, früher haben wir das eigentlich immer gemacht, aber zur Zeit, ich weiß nicht, manches kam auch durch den Trainer, der was vorgeschlagen hat, weil irgendwie kann sich keiner dazu durchringen, das einfach zu organisieren, ich weiß nicht, ist ziemlich schwierig. Ich meine, wenn die jetzt irgendwas machen würden und etwas organisiert ist, würde ich natürlich mitgehen (...) das fände ich gut, wenn so ein Vorschlag gemacht werden würde“ (Maïke, BB, 121-130).

Es erweckt den Anschein, dass sich die Mädchen oftmals nicht richtig verantwortlich fühlen für die momentane Krisen-Situation und/oder sich nicht trauen, die Initiative zu ergreifen. Dieses passive Verhaltensmuster ist auch übertragbar auf kritische Spielsituationen und könnte auf die flache Hierarchie in weiblichen Sportspielmannschaften zurückgeführt werden (vgl. Kap. 9.4).

#### *Egalitäre Sozialstruktur ohne Führungsspielerin?*

Als sportliches Ziel wird neben individuellen Verbesserungen und mannschaftlichen Erfolgen (Aufstieg, Meisterschaft etc.) oft das Zusammenspiel innerhalb der Mannschaft genannt. Spielerinnen, die auch schwächere in unkritischen Spielsituationen betont einbeziehen, werden positiv herausgestellt,

während wiederholte Einzelaktionen und Einzelgängertum kritisiert werden und in Verbindung mit persönlichen Animositäten zum Ausschluss führen können.

Die von Mädchen favorisierte egalitäre Sozialstruktur innerhalb der Mannschaft funktioniert im Erfolgsfall recht gut und wirkt stabilisierend, aber in Krisensituationen und bei Niederlagen besteht die Gefahr, dass sich die gesamte Mannschaft bis hin zur Selbstaufgabe versteckt und niemand bereit ist, die Verantwortung zu übernehmen, um das Spiel in eine neue Richtung zu lenken. Der „hilflose Blick“ zur Bank gibt den Trainer/innen eine starke Einflussnahme auf das Spielgeschehen und nimmt der gesamten Mannschaft das selbständige Handeln ab. Andererseits wird zum Teil selbständiges Handeln von den übrigen Mitspielerinnen mit den Worten sanktioniert, so dass aktiv gestaltende Mädchen sich oft auf einer Gratwanderung befinden.

Dass leistungsstarke Mädchen sich selten in den Vordergrund spielen und profilieren, kann ebenfalls mit der flachen Hierarchie in der Mannschaft erklärt werden – wer in den Augen der anderen Mädchen zu eigennützig hervorsticht, wird zum Teil kritisch betrachtet. Daher halten sich auch Leistungsträgerinnen lieber mal zurück, einerseits um auch den Schwächeren zu Tor- und Korberfolgen zu verhelfen, andererseits weil sie negative Reaktionen ihrer Mitspielerinnen vermeiden wollen. Die weniger ausgeprägte Selbstdarstellung und Herausstellung eigener Fähigkeiten ist auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen (z. B. Sportunterricht) zu beobachten (vgl. Kap. 9.5).

### **9.3 Vereinsungebundene Sportaktivitäten**

Die wachsende Bedeutung der Gleichaltrigengruppen im Jugendalter wirkt sich auch auf die Organisation des informellen Sportengagements aus. Neben der Gestaltung und der den vereinsungebundenen Sportaktivitäten zugrunde liegenden Orientierungen ist weiterhin die Einbindung und Verknüpfung mit anderen Lebensbereichen (z. B. Familie, Schule) und insbesondere dem Vereinssport zu berücksichtigen.

Die meisten Sportspielerinnen sind nur manchmal und dann meist unregelmäßig außerhalb des Vereins sportlich aktiv. Rund  $\frac{1}{4}$  der befragten Mädchen geben an, mindestens 2x wöchentlich vereinsungebundene Sport- und Bewegungsaktivitäten zu betreiben. Dabei ist sehr selten eine Weiterführung des Vereinssports in informellen Kontexten zu verzeichnen (z. B. Basketball-Freiplatz).

Vielmehr sind die sportbezogenen Sinnrichtungen sehr breit gestreut. Überwiegend finden Sport- und Bewegungsaktivitäten in einer vorwiegend sozial-kommunikativen Ausrichtung statt, d. h., die Mädchen gehen gemeinsam mit Freunden Inline-Skaten, Eislaufen oder Schwimmen. Diese sportlichen Betätigungen werden von den Sportspielerinnen auch „nur“ als

Freizeitaktivitäten titulierte und entsprechen somit nicht dem traditionell geprägten Sportverständnis der meisten Sportspielerinnen.

In Abgrenzung zu dem dort vorherrschenden „Geselligkeitsmotiv“ wird in anderen Sportaktivitäten die sportliche Herausforderung gesucht und das Leistungsprinzip herausgestellt. Beispielsweise wird betont, dass das Badminton-Match mit einer Freundin siegreich beendet wurde oder es werden genaue Runden und Zeitangaben der stadtbekannten Laufstrecke gegeben.

In der Regel finden vereinsungebundene Sportaktivitäten innerhalb der Gleichaltrigengruppe statt. Jedoch sind in geringem Maße familiäre Einflussfaktoren bedeutsam, was dazu führt, dass auch im Jugendalter der Einfluss sportiver Familien durchaus bemerkbar ist. Das reicht vom gelegentlichen Joggen oder Schwimmen mit den Eltern bis hin zum gemeinsamen „Konsumieren“ von Sportereignissen im Fernsehen oder direkt im Stadion bzw. in der Halle. Dennoch fällt auf, dass der „Familien-Sport“ stark männlich geprägt ist und daher meist mit dem Vater oder Bruder und fast nie mit der Mutter stattfindet.

Kommerzielle Sportanlagen spielen eine untergeordnete Rolle und werden selten besucht, da es den Mädchen einerseits zu kostspielig ist (z. B. Racket-Center) oder andererseits keinen Spaß bringt (z. B. Fitness-Studio).

Obwohl informelles Sporttreiben bei den meisten Mädchen vor Beginn der Pubertät noch stark verbreitet war - bis hin zum Fußballspielen mit den Jungen in der Nachbarschaft - ist bei den Mädchen eine alterstypische Interessenverschiebung deutlich zu erkennen. Während in der Kindheit und frühen Adoleszenz noch Sport- und Bewegungsaktivitäten innerhalb und außerhalb des Vereins den Alltag dominierten, sind bei den jugendlichen Sportspielerinnen häufig relativierende Aussagen, wie „früher war mein Sport alles, heute merke ich, dass es noch andere wichtige Sachen gibt“ anzutreffen. Diese Haltung ist auch mit Blick auf die unterschiedlichen Freundeskreise der Mädchen zu begründen, denn mit ihren Freundinnen außerhalb des Vereins nehmen „nichtsportliche“ Freizeitaktivitäten wie Einkaufen, Kino etc. einen immer größeren Raum ein. Ein Großteil widmet sich dementsprechend auch gerne und ausgiebig diesen Aktivitäten, während einige wenige Sportspielerinnen ihren sportlichen Vorlieben auch außerhalb des Vereins nachgehen - allerdings ohne auf die anderen Beschäftigungen gänzlich zu verzichten. Hier wird zum Teil in den verschiedenen Bereichen geschlechtsspezifisch differenziert, bewusst ausgewählt und auch gelebt.

„Ich finde, mit Mädchen kann man mehr Spaß haben und eben über mehr reden (...) auch über anderes - über Klamotten und Schminke und Anziehen. Und mit Jungen kann man mehr "Rumsport" (Dania, FB+HO, 274-277).

Dieses Mädchen spielt gerne mit Jungen Inline-Hockey auf einem Schulhof und zeigt sich auch gegenüber ihren Eltern als durchsetzungsfähig in Bezug auf ihre sportlichen Interessen. Dania wollte gegen den Willen der Mutter neben dem Hockey auch noch in den Fußballverein. Nachdem Dania die ersten Monate den Mitgliedsbeitrag von ihrem Taschengeld finanziert hatte, akzeptierten die Eltern den Wunsch ihrer Tochter.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Sportspielerinnen nur zu einem geringen Teil sehr aktiv in informellen Kontexten Sport treiben. Dabei steht zumeist der sozial-kommunikative Aspekt der Sport- und Bewegungsaktivität im Vordergrund und wird auch von den Mädchen im Gegensatz zu konkurrenz- und wettkampfbetonten Sportaktivitäten als solcher definiert. Die sehr selten anzutreffende Fortführung des aktuell betriebenen Sportspiels außerhalb des Vereins ist zum einen auf die unterschiedlichen Freundeskreise zurückzuführen, die sich nicht positiv auf weitere Sportaktivitäten auswirken.

„Und die anderen machen gar nichts, außer mal ins Fitness-Studio gehen oder so. Ich kann sie auch nicht überreden, ich habe es schon bei zwei Leuten versucht, kommt doch mal mit oder macht was anderes, weil die total faul sind, und ich kann nicht mal mit den Joggen gehen (...) die wollen einfach nicht, das macht denen keinen Spaß“ (Anne, HB, 61-65).

Weiterhin muss die starke Dominanz der Jungen in fast allen informellen Bewegungskontexten berücksichtigt werden. Dieses gilt selbstverständlich in erster Linie für die Streetball- und Skaterzene. Nur wenige Mädchen finden sich auch dort zurecht und spielen mit, andere schauen (freiwillig) zu, aber die meisten bleiben ganz weg. Es bleibt offen, ob die Spielerinnen wirklich nicht dabei sein wollen oder sich aus anderen Gründen fernhalten.

„Wenn wir uns mit Freundinnen treffen, sind wir meistens bei jemandem zu Hause oder im Park oder wir "gemmeln" so rum und unterhalten uns. Wir sind meistens bei der Pipe und sitzen da und erzählen uns. Teilweise skaten welche von uns und wir gucken zu“ (Julia, HB, 14-17).

„Ich war mal auf einer Half-Pipe - mittlere und kleine Rampen gibt es auch - da bin ich öfters. Wenn man Glück hat, ist da keiner, aber da treffen sich auch immer die ganzen Gangs. Die Gangs sind meistens nur Jungen oder auch mal ein Mädchen, zum Zugucken und „Anhimmeln““ (Henny, BB, 158-162).

In den Aussagen deutet sich das Phänomen an, dass Mädchen Sport- und Bewegungspraxen in öffentlichen Räumen wenig attraktiv finden und höchstens die Rolle als passive Zuschauerin einnehmen. Begründungsmuster dafür liefert Schwier (1998), der das Sich-Bewegen von Skatern oder Streetballern auf öffentlichen Plätzen analysiert hat.

Die dort gängigen Handlungsmuster sind gekennzeichnet von Distanziertheit, Härte, Kraft, Geschicklichkeit, Ich-Bezogenheit und Körperbeherrschung (Schwier, 1998, S. 62). Das öffentlich präsentierte Körperbild kombiniert den

Faszinationsgehalt von Männlichkeit, Jugendlichkeit und Coolness und verbirgt gleichzeitig die juvenile Unsicherheit über die eigene Männlichkeit, die nun in geschlechtshomogenen Gruppen zur Schau gestellte maskuline Aggressivität und Dominanz thematisiert und ein temporäres Experimentieren mit übersteigerten Rollenschablonen beinhaltet (ebd.).

Dieser missverständliche und machistische Männlichkeits- und Körperkult, der in diesen Szenen transportiert und von Jungen genutzt wird, die Polaritäten des naiven aber wie nach vor wirksamen Modells der Geschlechterbeziehungen zu inszenieren, ist nicht zuletzt durch den Einfluss des Hip-Hop zu erklären. Die Rolle der Mädchen besitzt schon fast anachronistische Züge, denn die „Jungen ‚grinden‘ virtuos auf Inline-Skates oder kämpfen unter dem Korb um jeden Ball. Mädchen schauen dabei zu oder verkaufen in entsprechenden Szenegeschäften das Equipment.“ (Schwier, 1998, S. 64).

Auch Kolb (1996) bestätigt im Rahmen einer Untersuchung an Streetballern den Faszinationsgehalt hegemonialer Männlichkeitsbilder und die Tendenz zur Übertypisierung tradierter Geschlechterrollenklischees in einem der letzten sozial akzeptierten Orte für Männlichkeitserprobungen – der Streetball-Szene. Die von den Medien zu Pop-Ikonen ernannten Stars der NBA bieten den Streetballern eindeutige Identifikationsmöglichkeiten – die Nachahmung der coolen Spielweise, Verhaltens- und Dresscodes dieser Vorbilder werden als Orientierungspunkte herangezogen, um damit einen Teil ihrer männlichen Stärke zu entdecken (vgl. Schwier, 1998).

Es stellt sich die Frage, inwieweit die Mädchen sich einerseits den dort vorherrschenden Konzepten von Männlichkeit unterwerfen oder andererseits über die konkret erlebbare Virtuosität des Sich-Bewegens an Selbstsicherheit gewinnen können.

Die Abwesenheit von Mädchen in der Subkultur gilt auch für fast alle befragten Sportspielerinnen. Nur wenige Mädchen - vorwiegend Basketballspielerinnen - bewegen sich in dieser Szene. Diese Mädchen orientieren sich dabei an den Gepflogenheiten der Jungen, was sich zum Teil widerspiegelt in der Kleidung und Körpersprache.

„In meiner Freizeit gehe ich am liebsten mit Freunden auf den Freiplatz- fast jeden Tag. Wir zocken da Basketball mit Jungs und so, und da bin ich eigentlich ziemlich oft. Dann treffe ich mich auch noch bei denen privat, dann gehen wir ins Kino, fahren Fahrrad (....) Das ist eine gemischte Gruppe - aber meistens Mädchen, alle aus dem Verein. Ich hänge auch nicht mit den aus der Schule [Hauptschule im sozialen Brennpunkt] ab, einfach immer nur mit den aus dem Leibniz -Gymnasium“ (Jasmin, BB, 16-22).



#### 9.4 Geschlechterverhältnisse - „Bezugssystem „männlich“?!

Ogleich der gesamte Forschungsprozess aus einer geschlechtssensiblen Perspektive heraus gestaltet wurde, wird in den folgenden Ausführungen explizit die Sicht der Mädchen auf ihr eigenes Spiel und auf den Sportunterricht beschrieben.

##### *Einschätzung des eigenen Spiels*

Insgesamt ist bei fast allen Mädchen eine unterschiedlich stark ausgeprägte Orientierung am Jungen- bzw. Männersport festzustellen oder pointiert ausgedrückt, das sportbezogene Bezugssystem der Sportspielerinnen ist männlich geprägt. Dieses wird zum Maßstab für die eigene sportliche Leistung genommen und dient häufig als Zielvorstellung für das eigene Sportengagement. Dabei werden die unterschiedlichen biogenetischen Voraussetzungen des weiblichen und männlichen Geschlechts nicht immer berücksichtigt. Denn insbesondere das gewünschte schnelle und dynamische Spiel setzt spezifische physische Faktoren voraus, die von den Jungen biologisch bedingt viel leichter zu erreichen sind. Diese Differenzierung geht meist einher mit einer Defizitsicht auf den Mädchen-Sport, d. h., das eigene Sporttreiben wird im Vergleich zu dem Jungen-Spiel meist negativer bewertet.

„Ich würde lieber bei einem Männerspiel zu gucken, das ist spannender auf jeden Fall. Das geht einfach schneller, man merkt den Unterschied irgendwie. Das ist einfach lebendiger (....) Es ist das Ziel, was wir anstreben (...) so zu spielen und ich denke, deshalb guckt man lieber da zu. Es ist jetzt nicht so, dass ich bei Frauen gar nicht zu gucke, aber generell bei Männern lieber“ (Sabine, HO, 115-120).

„Das ist hauptsächlich die Schnelligkeit, dann sind die Bälle viel härter, da kommt dann ein bisschen mehr Dynamik ins Spiel. Ja, so möchte ich auch mal spielen“ (Michaela, HO, 143-145).

In diesen Äußerungen spiegelt sich der kritische Blick auf das eigene Sportspiel im Vergleich zu dem Jungen-Spiel sehr deutlich wieder. Anzumerken ist, dass die extreme Orientierung am männlichen Hockey-Spiel von leistungsorientierten Mädchen geäußert wurde, die bereits um die Deutsche Meisterschaft gespielt haben.

Dennoch werden die geschlechtstypischen Unterschiede von den meisten Mädchen sehr differenziert betrachtet und beurteilt. Insbesondere die Basketballspielerinnen kritisieren, dass Jungen oft als Einzelspieler agieren und mehr tricksen und egoistischer spielen, während Mädchen häufiger den Ball abgeben und schöne Spielzüge machen. Sie fühlen sich oftmals technisch mindestens gleichwertig. Grundsätzlich sind Mädchen mehr auf das Miteinander fixiert und bevorzugen das Zusammenspiel statt Alleingänge.



Seltener werden auch psychische Faktoren benannt, die die Mädchen von den Jungen übernehmen wollen. Christiane begründet ihre Spielweise ganz explizit mit fehlendem Vertrauen in ihre basketballbezogenen Fähigkeiten. Eigentlich würde sie auch lieber häufiger 1:1 direkt zum Korb gehen und nicht immer nur den Ball weiter passen.

„Es ist auch so, dass ich mir selber viel mehr zutrauen muss, dass haben auch alle Jungen gesagt oder wenn ich bei irgendeinem Basketball-Camp war, haben alle gesagt, du spielst bestimmt Aufbau, du passt ja nur noch. Und bei den Jungen ist das so, du könntest frei sein wie du willst, die gehen einfach erst mal. Die gehen immer eins gegen eins, und für mich war immer passen das erste“ (Christiane, BB, 223-229).

### *Sportliche Vorbilder und Lieblingssportler/innen*

Die starke Orientierung am männlichen Sport wird mit Blick auf die Vorbilder oder Lieblingsspieler/innen der Mädchen unterstützt. Zwar interessieren sich die meisten Mädchen auch über ihr eigenes Sportengagement hinaus für „Sport“ und sind durchaus mehr oder weniger regelmäßige TV-Sportkonsumentinnen, aber auf die Frage nach Vorbildern oder Lieblingssportlerinnen kamen die Antworten häufig zögerlich. In den meisten Fällen wurden Spieler genannt, die über ihre sportliche Leistung im Sportspiel für die Mädchen interessant wurden. Neben den meist männlichen Spielern aus der eigenen Sportart begeistern sich die Mädchen auch für andere Sportler, wie z. B. die Skispringer Sven Hannawald und Martin Schmitt oder aktuelle Fußball-Stars aus dem In- und Ausland, die annähernd den Status eines Pop-Stars haben.

Da in den meisten Fällen medienbekannte Sportler/innen genannt wurden, sind hier Unterschiede zwischen den Sportspielen zu erkennen. Fußballspielende Mädchen besitzen häufig Vorbilder und Lieblingsspieler aus der Bundesliga, allerdings werden bis auf eine Ausnahme (Steffi Jones) nur männliche Fußballer genannt. Während die Mädchen aus den anderen Sportspielen auf Grund der geringen Medienpräsenz der Sportarten weniger Spieler und fast keine Spielerinnen kennen. Sehr selten werden Spieler/innen aus dem eigenen Verein genannt, was dazu führt, dass die Befragten fast keine weiblichen Identifikationsfiguren in ihrer Sportart besitzen – weder aus dem nahen Umfeld noch aus den Medien.

Beim Zuschauen sind zwei Sichtweisen auf den Sport zu unterscheiden. Zum einen die fachlich interessierte Beobachterin, die sich Spielzüge und taktische Aufstellungen analytisch genau ansieht und sich am gekonnten Zusammenspiel erfreut. Zum anderen die Mädchen, die vor allem das soziale Happening mit Eventcharakter reizt und mit ihren Freunden gerne ins Fußballstadion oder zum Eishockey gehen.

„Rot-Weiß Essen (...) da gehe ich auch immer hin- das ist richtig cool, die Stimmung ist meistens besser als das Spiel. Die spielen nicht hoch [Regionalliga], aber die sind jetzt Tabellenzweiter. Und bei den Mosquitos [Eishockey-Bundesliga] bin ich ab und zu mal gucken gegangen, das war auch ganz gut. Da gehen wir in einer großen Gruppe (...) die Stimmung ist wirklich super - von dem Sport verstehe ich nicht wirklich viel, aber ist ganz lustig, die so anzugucken“ (Justine, HB, 323-329).

Grundsätzliches Interesse besteht bei fast allen Mädchen an sportlichen Großereignissen, die im Fernsehen übertragen werden, wie Olympische Spiele, Fußball-Weltmeisterschaften oder Skispringen.

Als Auslöser für das Zuschauen sind neben den sportbegeisterten Vätern (meistens Fußball) der Freundeskreis für „Event-Sport“ und nicht zuletzt die Trainer/innen für die eigene Sportart zu nennen.

Zusammenfassend ist mit Blick auf die männliche Dominanz im Handlungsfeld der Sportspiele und den damit verbundenen (Ab-)Wertungen des Sportspiels von Mädchen und Frauen die starke Orientierung der Sportspielerinnen am Männersport zu begründen. Dieses wirkt sich in mehrfacher Hinsicht auf die Einschätzungen und das Verhalten der Mädchen in den Sportspielen aus. Zum einen wird das männliche Spiel mit seiner Dynamik, Härte und Athletik als eigenes Ziel angestrebt - meist ohne die gegebenen konstitutionellen Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu berücksichtigen; zum anderen werden die Vorzüge des eigenen Spielverhaltens selten positiv gedeutet. In diesem Verhalten ist die unbewusste Auseinandersetzung mit dem Widerspruch zwischen dem gesellschaftlich höher bewerteten männlichen Spiel und der stärker auf Kooperation ausgerichteten und weniger spektakulären Spielweise der Mädchen zu vermuten.

Zudem besitzen die Spielerinnen aufgrund der starken Medien-Präsenz von Männern in den Sportspielen vorwiegend männliche Leitfiguren, an denen sie sich nur bis zu einem gewissen Grad orientieren können, und die sich für die Vermittlung von Verhaltensmodellen hinsichtlich der Entwicklung der Geschlechtsidentität für die heranwachsenden Mädchen wenig eignen.

## 9.5 Sportunterricht in der Schule

Der Schulsport hat laut Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (1999) einen Doppelauftrag zu erfüllen. Zum einen sollen Bewegung, Spiel und Sport als Mittel individueller Entwicklungsförderung eingesetzt werden, und zum zweiten ist durch den Schulsport die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu erschließen. Nach dieser pädagogischen Leitidee, die für alle Schulformen und Schulstufen gilt, leistet der Schulsport – ausgehend von den individuellen Voraussetzungen (z. B. Geschlecht, Ethnie) - einen Beitrag zu einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung.

Zudem fördert der Schulsport die Handlungsfähigkeit in der gesellschaftlichen Wirklichkeit des Sports außerhalb der Schule. Das ideale Ziel besteht darin, die Schülerinnen und Schüler sensibler, sachlich kompetenter, urteils- und gestaltungsfähiger für Bewegung, Körperlichkeit und Sport zu machen, so dass der Sport zu einer aktiven, sinnbewussten Lebensgestaltung der Heranwachsenden gehört (MSWWF NRW, 1999, S. XXIX f.).

Gerade der Sportunterricht scheint für emanzipatorische Zielsetzungen und soziales Lernen geeignet, da die Begegnung der Geschlechter anders als den Klassenräumen näher und intensiver stattfinden kann. Das Ziel der Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen wird seit Mitte der 70er Jahre im gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht angestrebt, allerdings wurde in den vergangenen fast 30 Jahren die Koedukation auch kontrovers diskutiert. Kritisiert wird, dass eine fehlende bewusste Auseinandersetzung mit der Geschlechterrollenproblematik für Mädchen oft zu benachteiligenden, selbstwertmindernden Erfahrungen führt (vgl. u. a. Kugelman, 1996; Gieß-Stüber, 1992; Scheffel, 1996). Und so wird in den letzten Jahren die Tendenz einer Geschlechtertrennung im Sportunterricht aus Gründen der Chancengleichheit immer deutlicher.

Entgegen den gegenwärtigen Entwicklungen der Koedukations-Debatte in der Sportpädagogik hatten alle Mädchen zum Interviewzeitpunkt in gemischtgeschlechtlichen Gruppen Sportunterricht, die jedoch phasenweise (je nach Sportart) nach Geschlecht getrennt werden. Die allgemeine Einschätzung der Sportspielerinnen zum Sportunterricht fällt sehr unterschiedlich aus, obgleich alle Mädchen gute oder sehr gute Noten vorweisen.

### *Bestimmen Geschlechterstereotype den Schulsport?*

Oft wird trotz der ausgeprägten Affinität zum Sport und der vorhandenen sportlichen Kompetenz das Unterrichtsfach Sport von den Mädchen nicht so ernst bzw. wichtig genommen. Eine Ursache hierfür ist in den unterschiedlichen Spielauffassungen zwischen Mädchen und Jungen zu sehen. Während die Sportspielerinnen kooperativ ausgerichtet sind und möglichst alle Mitspieler/innen in das Spiel einbeziehen möchten, setzen sich die typischen Spieleigenschaften der männlichen Einzeldarsteller auf dem Spielfeld massiv durch, und die Mädchen verlieren oft die Lust am Spiel.

„Die Jungen, die ein bisschen Basketball spielen können, rennen die ganze Zeit durch und lassen die anderen, die es nicht so gut können, stehen. Aber ich versuche die anderen anzupassen, auch wenn wir dann verlieren. In der Schule ist mir Sport super unwichtig - ich finde das total albern manchmal“ (Gaby, BB, 155-158).

„Basketball spiele ich ungern, weil die alle die Regeln nicht kennen. Dann machen die Schrittfehler oder die sind ja gewohnt körperbetont zu spielen und foulern dann wie die Bekloppten. Und dann habe ich es mir angewöhnt, nicht immer mein

ganzes Können zu zeigen sondern so ‚just for fun‘ zu spielen. Früher habe ich immer richtig mit Ehrgeiz Basketball gespielt, weil ich dachte, wenn ich im Verein bin, musst du das auch zeigen, und musst auch so spielen und das ging dann nie, weil die alle gefoult haben (....) Heute haben wir zum Beispiel Basketball gespielt und dann habe ich einfach locker gespielt, nicht richtig verteidigt und mehr so ‚gepasst‘ (Christiane, BB, 325-337).

Eine andere Reaktion auf das dominierende Spielverhalten der Jungen ist bei Julia zu beobachten. Um die Anerkennung und Akzeptanz der Jungen zu erlangen und um in das Spiel integriert zu werden, versucht sie, sich den männlichen Ballspielgepflogenheiten anzugleichen. Es wird deutlich, wie wichtig für sie die Wertschätzung ihres Basketballspiels von Seiten der Jungen ist. Über das Basketball-Spiel erreicht sie ein Zugehörigkeitsgefühl innerhalb des Klassenverbandes, während sie in anderen Bereichen des Schulalltages eher eine Außenseiterrolle einnimmt.

„Wir haben so ein paar Basketball-Freaks dabei, die halten sich auch für was Besseres, weil die mehr so streetballmäßig, so mit Dribbelkünsten spielen (...) aber wenn die mich manchmal sehen, denken sie schon, ja das hätten wir jetzt nicht erwartet. Ein Mädchen spielt in meiner Schulmannschaft in der U18, die hat mit diesen Personen eher was zu tun, und wenn die Basketball spielen, fragen die Jungen, ob sie mitspielt, und wenn ich da einmal mitgespielt habe, haben die gedacht, dass ich total schlecht wäre, und dann konnte ich doch was (....) Manchmal haben wir freies Spiel im Schulsport, und dann spielen wir 3:3, und dann haben sie sich gedacht, die spielt ja doch nicht so schlecht. Irgendwie spiele ich da auch anders, weil bei Mädchen ist das ja nicht so mit Dribbelkünsten (...) Wir machen das sehr selten, und die Jungen aus unserer Klasse machen das auch, und irgendwie passe ich mich da ein bisschen an, weil es ist ja nicht so, dass ich das nicht kann, aber wir machen das nicht so häufig“ (Julia, BB, 178-195).

Im Sportunterricht spielen die Spielerinnen in der Regel lieber mit den Jungen, weil die meisten anderen Mädchen mit Sportspielen nichts anfangen können und unter ihresgleichen fast kein Spiel zustande kommt. Daher sind die Sportspielerinnen, die in einem reinen Mädchen-Kurs Sportunterricht haben, meistens recht frustriert und genervt.

„Das Problem ist, die Mädchen in meinem Kurs sind alle sehr faul und mögen sich nicht bewegen. Ich bin dann meistens die einzige, die da hin und her ‚fischt‘ und macht und tut. Und die anderen stehen nur da, und wenn ich mal sage, stelle dich mal da hin, ich spiele euch dann den Ball zu - oh nee, ich breche mir meine Fingernägel ab, ich kann nicht schwitzen, ich bin geschminkt - und so was kann ich absolut nicht ab“ (Alex, HB, 246-251).

Sie werten „ballferne“ Mädchen meist genauso rigide ab, wie dies die Jungen tun. Allerdings sehen sie sich trotz ihrer vorhandenen sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst in ihrem jeweiligen Sportspiel nicht als gleichwertig zu den Jungen und finden es auch ganz normal, wenn sie von ihnen ausgegrenzt werden.

„Die anderen Mädchen machen dann andere Sachen, die stellen sich extrem blöd an. Bei uns ist das mehr so ‚Schicki-Micki‘ alles, meine Fingernägel dürfen nicht abbrechen und so. Einige sind ganz sportlich, aber nicht alle. Dadurch, dass viel

Fußball gespielt wird und dass wir vorher immer gespielt haben, geht das da eigentlich auch so. Wir machen auch mal getrennt Jungen und Mädchen beim Spielen, aber ich spiele lieber mit Jungen - das war schon früher so, dass ich immer mehr zu Jungen tendiert habe, weil bei den Mädchen, die stellen sich wirklich so blöd an. Mir passiert das auch oft, dann schieße ich neben den Ball (...) und dann lache ich über mich selber, weil das echt blöd ist, aber einfach mal passiert (...). Ich wollte immer mit den Jungen lieber spielen, und die haben dann gesagt, ja ist o.k. Die passen natürlich nicht so oft zu einem Mädchen als wenn ein Junge frei ist, das klar, aber es gefällt mir trotzdem immer noch besser“ (Christiane, BB, 335-348).

„Einige Mädchen sind wirklich in ‚Sport‘ ganz schrecklich - man wirft ihnen einen Ball zu oder man schießt den Ball zu, und die springen zur Seite und schreien ‚ah Hilfe‘ - das finde ich total schrecklich und ist für mich der Horror. Ich war immer die Beste im Sport (...) mit den Jungs dann zusammen, die spielen auch nie ab, weil die denken, ach Mädchen und so - keine Ahnung. Schulsport war nie mein Ding, aber ich stand immer zwischen eins und zwei in Sport“ (Nina, FB, 155-161).

Auch sehr selbstbewusst auftretende Mädchen sehen sich nicht als gleichberechtigt zu den Jungen, sondern sind gewissermaßen positiv überrascht, dass sie in die Sportspiele integriert werden und bis zu einem gewissen Grad anerkannt sind.

„Doch, würde ich schon sagen, man wird schon mehr akzeptiert, wenn man beim Fußball mitspielt - man kriegt eher den Ball als ein anderes Mädchen. Auch beim Handball merkt man das schon - man wird aufgestellt und die anderen kommen immer raus, wenn einer zuviel ist. Die wissen alle, dass ich Handball spiele, aber sie gehen dann manchmal härter ran und passen nicht so doll auf wie bei den anderen, aber es geht immer noch“ (Anne, HB, 216-220).

In den seltensten Fällen fühlen sich die Sportspielerinnen ihren männlichen Klassenkameraden bei Ausübung ihrer „Haus sportart“ derart überlegen, dass es ihnen offensichtlich gar nicht soviel Spaß bringt, sich mit ihrem sportlichen Können vor anderen zu präsentieren oder besonders herausgestellt zu werden. Andererseits ist es ihnen dennoch wichtig, die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Leistung durch Dritte zu bekommen.

„In der Schule ist es auch nicht so toll, mit den Jungen macht es nicht so viel Spaß. Die können mit mir nicht mithalten, und mit den Mädchen ist es eine Katastrophe überhaupt, weil die alle nichts können. Jetzt haben wir gerade Basketball in der Schule, das ist absolut katastrophal. Da heißt es immer, Gaby die Basketballspielerin - unsere Lehrerin ist ganz begeistert von mir und sagt immer, Gaby mach mal Korbleger rechts vor, Gaby mach mal Korbleger links vor, und das ist dann peinlich immer vorzumachen. Ich bekomme dann immer sofort eine eins. Hin und wieder finde ich das schon gut, wenn ein Lehrer kommt und sagt, dass er etwas in der Zeitung gelesen hat - du hast ja so viele Punkte gemacht“ (Gaby, BB, 66-75).

Die bereits eingangs zitierten Richtlinien für den Schulsport NRW sehen auch eine flexible Handhabung der Organisationsformen vor:

„Die Möglichkeit der phasenweisen Trennung von Jungen und Mädchen sollte, wo immer geboten, genutzt werden, um rollenspezifisches Problembewusstsein zu wecken und alternative Verhaltensmuster einzuüben“ (MSWWF NRW, 1999, S. XLV).

Aus den Äußerungen der Sportspielerinnen zu ihrem koedukativen Sportunterricht muss gefolgert werden, dass die erhofften Gelegenheiten zu wechselseitiger Toleranz und Akzeptanz zwischen den Geschlechtern sowie der daraus resultierende Abbau von Geschlechterrollen im Sport selten genutzt werden.

„So sind wir in Sport nur fünf Mädels und zwanzig Jungen, aber eigentlich ist das ganz lustig. Zur Zeit machen wir Kraftübungen, sonst passen die Lehrer auch auf, dass die (Jungen) auf uns Rücksicht nehmen und so. Fußball machen wir auch immer getrennt, da müssen die Jungen auf den Sportplatz gehen, damit wir in der Halle was anderes machen können, weil die ziehen ja so feste ab, dass uns Mädchen das weh tut, die merken das ja gar nicht mehr“ (Domenica, HB, 146-157).

Vielmehr reproduzieren Sportlehrer/innen ungewollt und unbewusst Typisierungen, Polarisierungen und Hierarchisierungen von Geschlechtern, indem sie im Unterricht gewohnheitsmäßig differenzieren in Jungen- und Mädchensportarten.

Diese einseitig traditionell als männlich (z. B. Fußball) und weiblich (z. B. Tanz) etikettierten Inszenierungsformen werden von den Sportspielerinnen sehr ambivalent wahrgenommen, denn gerade im Sportunterricht stehen diese Mädchen zwischen der aktiven männlich dominierten Ballspielwelt und den passiven weiblich ästhetischen Bewegungen.

„Sportunterricht haben wir mit den Jungen zusammen. Fußball wird nicht oft gespielt, und wenn es mal gespielt wird, bin ich das einzige Mädchen; die anderen Mädchen tanzen oder sonst was. Es wird dann immer aufgeteilt, aber ich mache Fußball, weil ich da eine bessere Note machen kann“ (Nicole, FB, 65-68).

Eine interessante Argumentationslinie zur Geschlechterdifferenz in den Sportspielen eröffnet sich in Äußerungen der Handballspielerin Alex. Für sie liegt die Ursache auch darin begründet, dass die Jungen im getrennten Sportunterricht vorwiegend Sportspiele betreiben durften, während sie selbst durch die typischen Mädchensportarten in ihrer sportlichen Entwicklung in den Sportspielen gebremst wurde.

„Wir hatten in 7. und 8. Klasse getrennt (...) Jetzt haben wir gemischt, ich bin nicht gerade eine Person, die sich von den Jungen beeinflussen lässt (...) das liegt vielleicht auch daran, dass ich eines der besten Mädchen in Sport bin, ich habe zwar keine Eins, aber ich bin mit allen Sachen gut klar gekommen. Das es getrennt wurde, war in Ordnung eigentlich, aber die Jungen sind mit ihrem Sport weitergekommen. Wir Mädchen haben dann Trampolin und so was gemacht. (...) aber ich mag lieber Ballsportarten. Die Jungen haben immer Badminton, Basketball und Volleyball gemacht. Und wir haben Trampolin, Bodenturnen oder keine Ahnung was gemacht“ (Alex, HB, 183-193).



## 9.6 Bedeutung der Trainer/innen

Die Aufgabe und Bedeutung der Trainer/innen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden; sie stehen in unmittelbarem Kontakt zu ihrer Mannschaft und sollten ihre soziale Nähe und fachliche Kompetenz mit psychologischem Wissen vereinen, um Problemsituationen frühzeitig zu erkennen, um Krisen und ernsthafte Konflikte vorbeugen zu können oder sie zu bewältigen (Baumann, 2002, S. 9). Die komplexe und dynamische Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Mannschaftsmitgliedern und der gesamten Mannschaft müssen Trainer/innen beurteilen können, um Entscheidungen im Sinne des Einzelnen und der Mannschaft zu treffen.

Auch die Trainer/innen stehen in der Verantwortung, dass alle Faktoren der jugendlichen Lebenswelt (Familie, Schule, Peer-Group, Freizeit) so aufeinander abgestimmt werden, dass es zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung kommen kann. Nur wenn die Trainer/innen die besonderen Entwicklungs- und Persönlichkeitsvoraussetzungen der Mannschaftsmitglieder kennen, können entsprechende Maßnahmen wirksam sein und letztlich der Mannschaft zugute kommen. Schließlich steht auch im Mannschaftssport der einzelne Mensch im Mittelpunkt.

Hinsichtlich des vorliegenden Forschungskontextes ist es von Interesse, inwieweit die Person des Trainers bzw. der Trainerin die Auseinandersetzung mit jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben positiv beeinflussen kann und wo möglicherweise das Entfaltungspotential der individuellen Entwicklung auch unter Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse im Sportspiel eingeschränkt wird.

Die geschlechtsbezogene Verteilung offenbarte ein leichtes Übergewicht männlicher Trainer (zwei Trainer-Ehepaare, zwei Frauen und vier Männer). Es fiel auf, dass die Trainer-Ehepaare die tradierten Geschlechterverhältnisse widerspiegeln. Die Männer übernehmen im gemischten Gespann eine sehr dominante und autoritäre Rolle, während die Frauen eher den komplementären Part übernehmen. Ein Indiz für die fest verankerte Geschlechterordnung und zudem auch nicht mit fehlender Fachkompetenz o. ä. zu begründen, denn die Trainer-Frauen waren selbst leistungsmäßig im Sportspiel aktiv. Dies könnte ein Anzeichen dafür sein, dass sich die bestehenden Geschlechterdifferenzen nicht per se auflösen, wenn Mädchen und Frauen in das Handlungssystem Sportspiel „dringen“, sondern dass es aus den anderen Lebensbereichen auf den Sport transferiert wird.



*Exkurs - Der autoritäre Trainer*

Die Beurteilung der Trainer/innen ist offensichtlich abhängig von persönlichen Erfahrungen der Spielerinnen, ihrer Stellung innerhalb der Mannschaft und von der individuellen Leistungsbereitschaft.

Christiane wurde nach ihrer Einschätzung von dem vorangegangenen Trainer ungerecht behandelt, d. h., sie hatte geringe Spielzeiten, saß häufig auf der Bank. Nachdem sie kurz davor war alles „hinzuschmeißen“, sieht sie den Wechsel zu einem Trainerehepaar (55 und 60 Jahre) sehr positiv. Mit Blick auf die aus ihrer Perspektive kleineren Abstimmungsprobleme innerhalb des Trainergespanns wird der vorherrschende Trainerstil offenkundig.

„Die haben soviel Erfahrung, und die bringen so viel bei (...) Die bringen das viel besser rüber als die jüngeren Trainer und machen viel besseres Training (...) Die bringen einem viel mehr Selbstvertrauen bei und machen viel mehr individuelle Sachen. Manchmal ist es doof, weil sie sich widersprechen (...) da muss man wieder ins Rückfeld gehen, damit da kein Fast-Break kommt, und dann gehe ich ein bisschen zurück und kann meine Gegenspielerin aber erst später aufnehmen, und dann meckert Frank, dass ich da immer rangehen soll, und Sabine meint, dass ich im Rückfeld bleiben soll, und dann ist das immer so ein Hin und Her. Das ist eine Kleinigkeit, aber ich finde es besser, wenn die zusammen coachen, weil Frank eher einer, der ins Spiel schreit, ist, und Sabine erklärt dann, wenn du raus kommst, was du besser machen kannst. Das war früher nie so. Da kamst du raus und wusstest, was du falsch gemacht hast, aber sie haben nicht erklärt, was du besser und wie du es besser machen kannst“ (Christiane, BB, 88-116).

Dieser eher behavioristisch, autoritär ausgerichtete Führungsstil deckt auch geschlechtstypische Verhaltensmuster innerhalb des Trainergespanns auf – das lautstark Fordernde des Trainers verlangt Unterordnung und Disziplin seiner Spielerinnen. Taktiken und Konzepte werden ohne Diskussionen durchgesetzt und bei Nichteinhaltung sanktioniert. Der weibliche Part des Gespanns steht im Hintergrund und wird von den Mädchen gesucht, da sie dort konstruktive Hinweise zu ihrem Spielverhalten bekommen. Die Selbsteinschätzung des Trainers deckt sich mit den Erkenntnissen aus Beobachtungen und Interviews.

„Wir sind ein recht kritisches Trainergespann, ich noch viel mehr als meine Frau. Wir loben nicht viel sondern kritisieren eher, aber wir versuchen auch, der einzelnen Spielerin den jeweiligen Fehler zu erläutern und dementsprechend zu verbessern. Bei uns ist das so, wer in den kritischen Phasen eines Spiels viele Spielminuten bekommt, ist gut und hat unser Vertrauen. Das sollen die Mädchen selber merken“ (Trainer, BB, 105-111).

Obgleich dieser Trainer, ein mittlerweile pensionierter Gymnasiallehrer, durch eine „pädagogische Brille“ auf seine Mannschaft blickt und ihm Konfliktpotentiale, die nach seiner Einschätzung aus der alterstypischen Interessenverlagerung resultieren, innerhalb der Mannschaft bewusst sind, ist sein autoritärer Trainerstil bestimmend im Umgang mit den Mädchen. Und die

Mädchen beurteilen ihren Trainer dementsprechend primär in fachlicher Hinsicht sehr positiv.

„Ich denke, dass unser Trainer viel Ahnung hat (...) er hat viel Erfahrung und ich denke, dass wir das auch gut nutzen können, weil der sagt, was man falsch macht (...) ich hasse das, wenn jemand was falsch gemacht hat und nichts gesagt bekommt, weil dann kann man es nicht besser machen. Ich finde das Training ist auch gut, es ist abwechslungsreich“ (Maike, BB, 263-267).

Dieser autoritäre Führungsstil wird mit der stark leistungs- und erfolgsorientierten Ausrichtung der Mannschaft erklärt und begründet. Der Verein ist ein reiner Mädchen- und Frauen-Basketballclub und zeichnet sich durch eine hervorragende Jugendarbeit aus. Die jetzige U16 Mannschaft (aus der die Interviews stammen) wurde in der C-Jugend Deutscher Meister. Zum Interviewzeitpunkt spielten die Mädchen in der höchsten Spielklasse und außerdem noch in der Damen-Landesliga. Das Damenteam des Vereins spielt mit ernsthaften Aufstiegsambitionen in der 2. Bundesliga. Mittlerweile wird es aber nach Einschätzung des Trainers schwieriger, den selbstgesetzten hohen Ansprüchen gerecht zu werden und die Erfolge der Vergangenheit zu wiederholen, da in den neuen Bundesländern sehr starke Konkurrenz heranwächst, die unter sehr professionellen Bedingungen in Sportinternaten trainieren können (z. B. Halle, Chemnitz).

Die extreme Ausrichtung auf Erfolg und Leistung ist oft verbunden mit der Reduzierung des pädagogisch-psychologischen Anspruches. Dies geht soweit, dass bei der sogenannten „Talentsichtung“ in den 5. und 6. Klassen fast nur Gymnasialkinder ermuntert werden, in den Verein zu kommen. Aufgrund der oftmals kurzen Verweildauer von Mädchen aus Hauptschulen oder Mädchen mit muslimischem Hintergrund im Verein werden diese Mädchen gar nicht so gerne gesehen. Für den Trainer hat sich die Integration von Hauptschülerinnen oder ausländischen Mädchen (Türkinnen etc.) als fast unmöglich erwiesen.

„In der C-Jugend beginnen zwar viele Mädchen mit dem Basketball und spielen zum Teil auch gut bis sehr gut mit. Doch spätestens in der Pubertät überlagern die anderen Interessen - Jungen, Einkaufen, Styling oder Familie - den Basketball. Warum sich vorher so sehr um die Mädchen bemühen, wenn diese sowieso wieder gehen?“ (Trainer, BB, 38-43).

Auffällig ist, dass die Gründe für das Auflösen der mannschaftlichen Geschlossenheit auch außerhalb des Spielfeldes ausschließlich bei den Mädchen selbst gesucht und gesehen werden. Es wird ihnen quasi die Verantwortung zugeschoben und die Mädchen sollen es eigenständig lösen – eine Fähigkeit, die im sonstigen „Basketball-Leben“ nicht unbedingt gefordert wird.

„Was der Trainer auch immer bemängelt ist, dass es früher anders war und wir öfter gemeinsam was unternommen haben (...) Ich weiß auch nicht, warum es nicht mehr so ist. Er fragt mich auch immer, aber ich weiß nicht, ich würde auch

gerne mehr machen, habe auch schon mal rumgefragt. Jetzt hat eine andere aufgehört, mit der habe ich das versucht zu analysieren, aber alleine schaffe ich das auch nicht mehr, ich habe auch keine Lust mehr, ich werde sowieso immer abgeblockt. Das bringt auch nichts, wenn sie nicht wollen und nicht mit Lust da hingehen“ (Gaby, BB, 173-179).

Allerdings erscheint das Erklärungsmuster, dass ein autoritär ausgerichteter Führungsstil als Voraussetzung für den sportlichen Erfolg und optimale Leistungsentwicklung angenommen wird, etwas eindimensional. Zumal den individuellen Bedürfnissen und Eigenschaften der Spielerinnen wenig Beachtung geschenkt wird und dementsprechend individuelle Entwicklungspotentiale nur suboptimal gefördert werden können.

Ein stärker beziehungsorientierter Trainerstil auf hohem Spielniveau ist jedoch auch realistisch und wird von den Mädchen positiv bewertet. Insbesondere Spielerinnen, die nach einem Vereinswechsel mit Abstand vorangehende Trainer sehen und Vergleiche anstellen können.

„Wenn ich jetzt den Felix sehe, die haben jetzt die Chance, in die erste Bundesliga aufzusteigen, und der hat eine ganz andere Einstellung dazu, der hat einerseits diesen Leistungsgedanken, weil er das ja auch hauptberuflich macht, aber der legt unheimlich viel Wert auf das Klima in der Mannschaft. Der setzt sich auch mit den Leuten zusammen und sagt, wird reden jetzt mal nicht über Hockey oder er lädt die Mannschaft zum Essen ein. Sobald irgendwelche Unstimmigkeiten da sind, nimmt er die Leute, und der ist auch für jeden persönlich da - er ist wirklich ein Ansprechpartner. Ich fand das Klima in der Mannschaft wirklich super. Bei R. [Bundesligamannschaft] war das ganz anders, so ‚guten Tag und du willst hier spielen‘ und sonst nur Training und keine Gespräche“ (Andrea, HO, 136-147).

Auch wenn die Mädchen - gerade aus den erfolgsorientierten Mannschaften - den Trainingsstil mehr oder weniger überzeugt tolerieren und akzeptieren, wird doch in vielen Fällen eine ambivalente Verarbeitung diesbezüglicher Erlebnisse und Erfahrungen deutlich.

„Ich weiß gar nicht, ob ich unbedingt besser werden will, ich will einfach Basketball spielen. Das sind so die Unterschiede, wie Herr D. es denkt und wie wir es denken. Herr D. sagt zwar immer, Erfolg ist nicht so wichtig, aber in Wirklichkeit ist es schon so, dass er noch mal Deutscher Meister werden möchte. Natürlich ist es schön, Deutscher Meister zu werden, es ist das Beste, was es gibt, du wirst umjubelt, alle freuen sich für dich, du kriegst eine Medaille. Ich spiele aber Basketball, weil ich gerne spiele und nicht, weil ich irgendetwas Tolles erreichen möchte. Ich meine, wenn man etwas erreichen möchte, bringt man schon mehr Motivation mit. Der Trainer muss uns das wohl ab und zu reinhämmern. Aber ich denke, wenn es nur auf das eine Ziel herausläuft zu gewinnen- deswegen spiele ich kein Basketball“ (Gabi, BB, 199-209).

Ein zentraler Grund für diese zumindest subtil vorhandenen Disharmonien ist in den unterschiedlichen Zielsetzungen zwischen Trainer/innen und Spielerinnen zu sehen, die im schlimmsten Fall mit dem Ausstieg aus dem Sportspiel enden.

„Ich weiß nicht mehr so genau - irgendwie war Stress in der Mannschaft. Das war vor zwei Jahren. Der Trainer wollte unbedingt immer irgendwie was erreichen, aber da waren auch noch genug, die irgendwie keinen Bock hatten, und da wollten auch

viele aufhören und irgendwie die einen wollten unbedingt und die anderen eben nicht. Und dann war auch nicht so eine tolle Stimmung (...) richtig aufhören wollte dann doch keiner, weil wir ja auch immer zweimal trainiert haben, und irgendwie fehlt einem dann doch was, wenn man plötzlich gar nichts mehr macht (....) Jeder hatte eigentlich Spaß am Spiel, aber es passte ihnen vielleicht der Trainer nicht oder so. Aber das ging ja dann irgendwie so, wir hatten dann mal eine Besprechung“ (Michaela, HO, 101-118).

### *Erwartungen der Mädchen an die Trainer/innen*

Die zunehmende Liberalisierung der Erziehungsstile in anderen Lebensbereichen (Familie und Schule) führt zu einer frühen Selbstständigkeit. Die Heranwachsenden favorisieren einen dialogischen Charakter – „Vom Befehlen und Gehorsam zum Verhandeln und Aushandeln.“ (Büchner, 2001). Mit Blick auf den Mangel an Spielerinnen – Spielgemeinschaften sind keine Seltenheit – ist ein persönlicher Umgang mit den Mädchen schon rein vordergründig bzw. aus pragmatischen Gründen erforderlich.

„Axel ist ziemlich ehrgeizig, möchte was erreichen mit der Mannschaft, ist aber trotzdem noch menschlich dabei und versucht, auch individuell auf die Leute zuzugehen, aber das gelingt ihm manchmal nicht ganz so gut. Sodass er dann alle über einen Kamm schert, und alle müssen eine gewisse Leistung erbringen, für ihn ist Hockey alles (...) er kann es nicht akzeptieren, dass einige nicht diese Einstellung zum Hockey haben, sondern dass es einfach nur ein geringes Hobby vom Stellenwert im Vergleich zu anderen Sachen ist. Es ist für ihn schwer, darauf einzugehen, wenn es gute Spieler sind, versucht er sie noch zu motivieren (...) wenn es nicht so gute Spieler sind, ist es ihm eher egal. Es ist schon so, dass er eigentlich versucht, jeden dabei zu haben, aber wenn er nicht die Bereitschaft der einzelnen Spieler sieht, gibt er zum Ende hin mehr oder weniger auf. Er hat ja auch nicht die Möglichkeit, jemanden dazu zu zwingen, wir sind ja auch alt genug, die eigenen Entscheidungen zu treffen. Das ist auch schlecht für die ganze Mannschaft, wenn manche so halbherzig dabei sind, erst geben sie eine Zusage und dann kommt doch wieder eine Absage. Wir sind doch davon abhängig“ (Sabine, HO, 56-73).

Die Mädchen beobachten ihre Trainer/innen sehr genau und erwarten neben der fachlichen Kompetenz einen pädagogisch-psychologisch ausgerichteten Führungsstil. Eigenschaften wie Empathie, Konsequenz und Gerechtigkeit aber auch die Authentizität der Persönlichkeit werden sehr positiv hervorgehoben.

„Jutta finde ich sehr kompetent, die macht ein sehr gutes Training. Ich finde, sie ist auch eine sehr starke Persönlichkeit, und die sagt wirklich, wenn ihr was nicht passt, und das finde ich gut so, wenn man nicht nur gelobt wird, sondern auch mal einen Arschtritt bekommt, wenn was nicht so läuft. Aber andererseits lobt sie auch, wenn was gut ist, und das finde ich auch in Ordnung. Davor hatten wir Siggis, das war so ein richtiger Macho-Typ, wenn wir weggefahren sind, hat er das ganze Geld für Bier ausgegeben (...) die saßen da rum und haben gesoffen und wir konnten spielen. Nachts sind wir da rumgesprungen und konnten machen, was wir wollten (...) ich meine für uns war es toll, weil so was gab es ja zu Hause nicht, aber im Nachhinein finde ich das absolut verantwortungslos (...) ich meine, man muss doch gucken, dass die kleinen Kinder sich die Zähne putzen oder sich waschen (...) dann hatten wir einen älteren Trainer, der war absolut grantig, der war unfreundlich und hat einen nur angebrüllt, und das fand ich auch nicht gut“ (Alex, HB, 183-198).

Die Trainer/innen übernehmen eine moderierende Funktion mit Blick auf die Entwicklungsaufgaben, indem die Mannschaft von ihnen verantwortungsbewusst und geschlechtssensibel geführt und trainiert wird.

„Jutta ist die Beste. Die setzt sich richtig für uns ein (...) die anderen haben irgendwie gar nichts gemacht (...) die überlegt auch richtig mal, was wir machen können, und dann haben wir mal ein Beach-Handballturnier gehabt, das haben wir vorher noch nie gemacht. Ich weiß nicht, die ist so richtig mit Herz irgendwie dabei oder wenn irgendwas ist mit der Mannschaft, versucht sie das auch zu lösen. Die anderen Trainer hat das irgendwie gar nicht gekümmert, ich weiß auch nicht warum. Die will uns auch weit bringen und trainiert richtig. Die anderen haben irgendwie viel mehr Spaß gemacht als trainiert (...) das war ganz komisch mit den anderen. Ich hatte früher mal eine Trainerin, die war relativ streng und hat relativ wenig Spaß da rein gebracht. Und dann hatte ich teilweise Trainer, die haben nur Spaß gemacht, die haben fast gar kein Training gemacht. Und die Jutta hat eigentlich eine gute Mischung so gefunden, die ist eigentlich ganz cool, unsere beste Trainerin - finden wir alle“ (Justine, HB, 92-106).

### *Mädchen aus Sicht der Trainer/innen*

Alle befragten Trainer/innen äußern sich positiv über ihre Arbeit mit den Mädchen. Obgleich der oftmals angesprochenen komplizierten Konfliktbewältigung, die schnell auf der Beziehungsebene ausgetragen wird, sind Mädchenmannschaften in den Augen der Trainer/innen generell leichter zu führen und zu trainieren als Jungen.

Alle Trainer/innen sehen im Spielverhalten Unterschiede zwischen den Geschlechtern und betrachten das Sportspiel der Mädchen differenzierter als die Mädchen selber und kommen daher zu objektiveren Bewertungen.

„Wenn ich ein Herrenspiel und ein Damenspiel vergleiche, finde ich ein Damenspiel schöner. Ich finde, bei den Herren ist es sehr spannend und sehr schnell. Ich habe bei den Herren oft das Gefühl, dass es zu schnell wird und dass dadurch die Spielzüge kürzer werden, da ist dann schnell Fuß oder Foul, weil die einfach soviel Kraft und Dynamik haben, dass sie gar nicht soviel spielen können. Bei den Damen wird nicht so oft gepfiffen, weil es einfach langsamer ist und jeder mehr Zeit hat und einfach mehr kontrolliert wird. Bei den Herren finde ich es oft unkontrollierter - von der Schnelligkeit ist es ein verdammt Unterschied, und deshalb gucke ich mir lieber ein Damenspiel an“ (Trainerin, HO, 190-199).

„Mädchenfußball ist anders (...) Herrenfußball ist von Einzelkönnern geprägt, von diesem Ich-Gedanken, und der Mädchenfußball ist wirklich schön anzugucken in der Regel (...). Bei Mädchen ist das anders - die spielen taktisch gut und schnell und geradlinig nach vorne. Wenn man da zuguckt und nicht auf Dynamik so achtet, ist das sehr schön anzusehen, Spielzüge und so“ (Trainer, FB, 179-187).

Trotz der positiven Bewertung von typisch weiblichen Spieleigenschaften fällt es den meist männlichen Trainern oft schwer, ihre Mädchen in spezifischen Spielsituationen zu verstehen.

„Das ist bei den Mädchen eine andere Spielmentalität - das verstehe ich auch nicht oder ich kann es nicht nachvollziehen, da spielt zum Beispiel ein Mädchen zwei, drei Leute aus, hat noch einen vor sich und legt den Ball quer und die schießt das

Tor. Ich meine, dass ist richtig gemacht, jeder Trainer würde am Rand stehen und klatschen, ich verstehe das nicht - ich bin selber Fußballer und wenn ich drei Leute ausspiele, und ich noch einen vor mir habe und das Tor, dann gehe ich doch alleine und will das Tor selber machen, dann habe ich den Ehrgeiz, jetzt habe ich es soweit geschafft - jetzt mache ich das selber (...) Mädchen sind taktisch viel disziplinierter als Jungs (....) Da ist es egal, wer ein Tor schießt, Hauptsache gewinnen. Bei Mädchen gibt es nicht so diese Einzelstars. Ich wollte den Ball am liebsten das ganze Spiel über haben - das ist bei Mädchen nicht so, die spielen gerne ab. Der Ball muss laufen, es muss schön aussehen“ (Trainer, FB, 83-99).

Auch in der Trainingsgestaltung werden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen angesprochen, da die Trainer/innen nicht davon ausgehen, dass die Mädchen auch außerhalb des Vereins beispielsweise Fußball spielen.

„Bei Jungen ist es einfacher, die kommen nach Hause, hauen ihre Tasche in die Ecke und gehen mit Freunden irgendwo bolzen. Mädchen machen das nicht, die kommen zweimal in der Woche zum Training (...) und sonst machen sie andere Sachen. Als sie noch jünger waren, haben sie auch so gespielt (...) jetzt kommen sie nur zum Training und fertig. Da muss man eben in der Lage sein, möglichst viel mit denen zu machen. Bei Jungen kannst du davon ausgehen, dass das, was du ihnen zeigst, sie zu Hause drei, vier Stunden alleine machen, weil die einfach einen Spieltrieb haben“ (Trainer, FB, 75-83).

Nicht selten wird von den Trainer/innen die fehlende Aggressivität während des Trainingsspiels bemängelt. In einem beobachteten Fall griff die Trainerin daraufhin demonstrativ ins Spielgeschehen ein und provozierte das ruhige Miteinander durch eigenes aggressiveres Spielverhalten.

Die Beziehungen zwischen Mädchen sind oftmals enger und intensiver als dies bei den Jungenmannschaften der Fall ist, so dass bei Mädchen die Konflikte schneller auf die Beziehungsebene geraten und schwerer zu lösen sind. Hier sind die Trainer/innen gefordert, latentes Konfliktpotential frühzeitig zu erkennen und gemeinsam mit den Spielerinnen angemessene Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

„Die Mädchenfreundschaften sind anders als bei den Jungen. Ich denke, die Jungen gehen anders mit Konflikten um oder nehmen Sachen nicht so schnell persönlich und sind gleichzeitig nicht so eng befreundet. Unter den Mädchen ist es intensiver, aber es kommt auch schneller zum Streit, und bei den Jungen ist eine größere Distanz (...) bei den Mädchen sind Harmonie in der Mannschaft und Unstimmigkeiten sehr wichtig und das kann ein ganzes Spiel beeinflussen, wenn zwei Mädchen sich vorher gestritten haben oder wenn die Mannschaft sich untereinander anschreit, wird es nicht besser. Und wenn ein Trainer darauf achtet und das Gespräch wirklich sucht, kann er das gut klären, aber es gibt viele, die sehen, dass die Leistung nicht stimmt und nicht was dahinter steckt, und das ist gerade bei den Mädchen schwierig“ (Trainerin, HO, 293-304).

Das positive und vertrauensvolle Verhältnis zwischen Trainer/innen und Spielerinnen reicht oft über den Sport hinaus, und einige Mädchen vertrauen sich mit Blick auf den Umgang mit bestimmten Entwicklungsaufgaben (z. B. Aufbau intimer Beziehungen zum anderen Geschlecht) ihren Trainer/innen an.



„Ich habe zu den meisten Spielerinnen ein engeres Verhältnis, ich verstehe mich gut mit denen. Ich habe auch Angebote bekommen von anderen Mannschaften, aber ich bleibe bei der Mannschaft, weil ich die Mädchen mag. Nicht unbedingt, dass ich Mädchenfußball zu gerne mag, aber die sind sehr auf mich fixiert und würden sonst wahrscheinlich aufhören (....) Wenn die Mädchen Probleme haben, kommen sie oft zu mir (...) es hat mich auch überrascht, wenn Fragen kommen zum Geschlechtsverkehr, dann bin ich richtig überrascht. Dann muss ich schon manchmal fast lachen, wenn sie mir ihre Probleme beim ‚ersten Mal‘ schildern. Das sind nicht alle, aber so vier, fünf kommen mit solchen Sachen schon. Da ist eine Vertrauensbasis, und da muss man auch vorsichtig sein, was man sagt“ (Trainer, FB, 36-41/ 48-54).

Im Vergleich zu Jungen fordern die Mädchen mehr emotionale Zuwendung, wenn etwas nicht geklappt hat oder wenn sie sich verletzt haben. Jungen geben es seltener zu, wenn sie sich physisch oder psychisch verletzt fühlen.

Einige Trainer transportieren tradierte Geschlechter-Stereotype und wirken möglicherweise unbewusst begrenzend auf ihre Mädchen. Die von mir beobachtete Fußballmannschaft war insgesamt eine der jüngsten in der Frauenliga (ab 16 Jahre) und bestätigte in keiner Weise das Klischee der unweiblichen „Brummer“. Eine Tatsache, die auch sehr deutlich vom Trainer herausgestellt und gefördert wird.

„Ich bin froh, dass ich so eine hübsche Mannschaft habe, die überhaupt nicht so aussieht, wie man sich das so vorstellt. Ich werde bestimmt kein Krafttraining mit ihnen machen, damit sie nicht so dicke Beine bekommen, dass sie keine Röcke mehr tragen können. Ich will ja auch nicht, dass sie sich immer die Knie aufhauen. Aber so ein bisschen mehr Aggressivität können sie schon vertragen. Es kann doch nicht sein, dass meine Mädchen immer am Boden liegen und die Gegnerinnen nie, weil sie nicht foulen wollen. Und wenn ich ihnen sage, sie sollen härter spielen, sagen sie auch, nee, die sehen ja so unweiblich aus – das wollen wir nicht“ (Trainer, FB, 195-202).

„Ich habe welche in der Mannschaft, die sehen gar nicht aus, als wenn sie Fußball spielen. Die eine ist ganz hübsch - lange Beine, lange blonde Haare - aber die spielt brutal, die grätscht in die Bälle rein und will jeden Ball haben. Die kann nichts dafür, die hat es nicht gewollt, die grätscht auf Asche und geht in die Zweikämpfe - das ist jetzt nicht so, dass die Mädchen da nicht rangehen“ (Trainer, FB, 189-194).

In gewisser Weise ist der Trainer sogar stolz auf die Tatsache, dass in seiner Mannschaft die meisten Mädchen dem tradierten Bild von Weiblichkeit entsprechen und trotzdem Fußball spielen können. Dies geht soweit, dass potentielle Neuzugänge nicht integriert werden, da sie aufgrund ihrer sexuellen Orientierung als nicht passend empfunden werden. Diese Abwehrhaltung gilt sowohl für Trainer als auch für die Mädchen, schließlich wollen die Mädchen nicht als „Lesbenmannschaft“ bezeichnet werden.



## 9.7 Zwischenfazit

Aus dem Quervergleich der Interview-Daten kristallisieren sich zum einen bedeutsame Einflussdimensionen für den Weg zum Sportspiel heraus und zum anderen sind Grundannahmen hinsichtlich der Motivkonstellation sowie des sportbezogenen Selbstbildes der Mädchen möglich.

Unabhängig vom Zeitpunkt des Eintritts in das jeweilige Sportspiel ist festzustellen, dass fast alle Mädchen im Verlauf ihrer Sportkarriere auch in anderen Sportarten aktiv waren. In den meisten Fällen waren es Individualsportarten wie Turnen, Schwimmen oder Tanzen. Der Wechsel zum Sportspiel erfolgte aus unterschiedlichen Gründen, zumeist wird der Wunsch nach einer Mannschaftssportart artikuliert, da die Mädchen die soziale Ausrichtung des Sportspiels bevorzugen. Als Auslöser für das Sportspielengagement sind neben einem sportinteressierten Elternhaus oftmals Freunde und seltener Sportlehrer/innen zu identifizieren.

Hinsichtlich der zentralen Motive für die Sportspielpartizipation wird eindeutig der Spaß an Training und Spiel verbunden mit dem sozialen Miteinander innerhalb der Mannschaft hervorgehoben. Das auf Kooperation ausgerichtete Sporttreiben wird allerdings unterschiedlich gewichtet und ist abhängig von dem individuellen Leistungs- und Erfolgsanspruch der Mädchen. Obgleich die Spielerinnen größtenteils über einen ausgeprägten Gemeinschaftssinn verfügen und sich in Bezug auf Trainingsbeteiligung und Engagement im Spiel durchaus in den Dienst der Mannschaft stellen wollen, entstehen zum Teil konfliktträchtige Situationen.

Infolge der altersbedingten Interessenverlagerung während der Adoleszenz entstehen Missstimmungen innerhalb der Mannschaft, wenn auf Grund fehlender Alternativen auf „leistungsunwillige“ Spielerinnen zurückgegriffen werden muss. In diesen Phasen kommt es auf das Einfühlungsvermögen der Trainer/innen an, den Mannschaftsgeist aufrechtzuerhalten und individuell auf unmotivierte Mädchen einzugehen. Zudem ist der Einfluss der Trainer/innen auf die Einstellung der Mädchen in Bezug auf den Umgang mit Erfolg und Leistung deutlich erkennbar. Diesbezüglich sind Ambivalenzen zu erkennen, die mit dem Messen an der inadäquaten Bezugsgröße des männlichen Sportspiels zu erklären sind. Das sportbezogene Selbstbild der Mädchen resultiert dann aus einem unreflektierten Umgang mit der eigenen Leistung. Generell ist trotz einer grundsätzlich positiven und realistischen Einschätzung ihrer sportlichen Fähigkeiten zu konstatieren, dass es den Mädchen sehr leicht fällt, ihre Schwächen und Defizite zu benennen. Insbesondere im Vergleich zum Spiel der Jungen oder Männer sehen die Mädchen die Vorzüge des männlichen Spiels (schneller, dynamischer, kraftvoller).

Ein verbindendes Charakteristikum aller Sportspiel-Mannschaften ist die Beobachtung, dass das gemeinsame Gewinnen den Mädchen wichtiger ist als erfolgreiche Einzelleistungen. Die geschlechterdifferenten Spielauffassungen treten beim Sportunterricht in der Schule besonders stark hervor. Während Jungen eher die spektakulären Einzeldarbietungen suchen und das Spiel dominieren, versuchen die Sportspielerinnen möglichst alle in das Spiel mit einzubeziehen, obgleich sie auch nicht immer von den Jungen integriert werden.

Grundsätzlich ist die Weiterführung des Sportspiels in vereinsungebundenen Kontexten (z. B. Basketball-Freiplatz) selten anzutreffen, und auch andere sportliche Aktivitäten wie Joggen oder Inline-Skaten finden eher unregelmäßig statt. Während in der Kindheit und frühen Adoleszenz Sport- und Bewegungsaktivitäten auch außerhalb des Vereinssports den Alltag dominierten, nehmen nun andere Freizeitaktivitäten größeren Raum ein.

Im Folgenden wird unter Berücksichtigung der durch die Schlüsselkategorien repräsentierten thematischen Schwerpunkte die Auseinandersetzung mit den zentralen Entwicklungsaufgaben analysiert.

## 10 Lösung von Entwicklungsaufgaben

Alle Mädchen sehen ihr Sportspielengagement als einen zentralen Bestandteil ihres Alltags an, so dass für sie ein Leben ohne Sport fast unvorstellbar ist. Die sportbezogenen Aktivitäten bestimmen ihre Lebensgestaltung sowohl in quantitativer (Umfang) als auch in qualitativer (Bedeutung, subjektive Relevanz) Hinsicht. Dementsprechend bedeutsam ist der Einfluss der Sportspielpartizipation für die Auseinandersetzung mit den zentralen Entwicklungsaufgaben in der Hochphase der Pubertät einzuschätzen.

### 10.1 Emotionale Ablösung vom Elternhaus - Gewinnung von Unabhängigkeit

Grundsätzlich schlägt sich das gesamtgesellschaftliche Phänomen der hohen Scheidungsrate in der Stichprobe nieder. Fast jedes zweite Mädchen wächst nicht bei beiden leiblichen Eltern auf, so dass die traditionellen Familienstrukturen von den so genannten „Patch-Work-Familien“ ergänzt werden. In der Regel besteht nach Aussagen der Mädchen sowohl zur Mutter als auch zum Vater ein gutes Verhältnis, was den Mädchen auch sehr wichtig ist. Jedoch fühlen sich einige Mädchen unter Druck, im Zuge ihres „bewegten“ Alltags beiden Elternteilen gerecht zu werden und gleichzeitig Freundschaften zu Gleichaltrigen aufrecht zu erhalten.

„Meine Eltern sind geschieden. Ich lebe bei meiner Mutter. Mein Vater - das ist auch ein sehr großes Problem, weil ich ihn sehr selten sehe, weil wir Samstag, Sonntag Spiele haben, und er hat nur Sonntag frei, er ist im Einzelhandel tätig. Und das ist dann immer sehr schwer, weil ich ihn sehr gerne sehen möchte und dann nicht nur so kurz, dass er mich nach einer Stunde sozusagen zum Spiel fahren muss. Da ist sehr schwierig alles zu verbinden, und dann habe ich schon manchmal Stress, ihn richtig zu treffen und mir Zeit für ihn zu nehmen. Da hatte ich früher mehr Zeit für - auch für meine Freunde“ (Christiane, BB, 369-377).

Diese oftmals schwierigen und komplizierten Abstimmungsprozesse zwischen den unterschiedlichen „Interessengruppen“ erfordern ein hohes Maß an Verantwortung und Selbständigkeit. Jedoch stehen alle Mädchen ihrer individuellen Familiensituation positiv gegenüber oder haben sich in problematischen Familienstrukturen zumindest soweit damit arrangiert, dass eine verständnisvolle Grundhaltung erkennbar ist.

„Meine Mutter ist Chemielaborantin und mein Vater macht irgendwie so in einer Hütte oder so (...) Als wir nach Deutschland gekommen sind, war ich drei Jahre alt und da hat meine Mutter gar nichts gemacht (...) das war für sie total schwierig und dann haben sie erstmal die Sprachschule besucht, und dann kam mein kleiner Bruder, und dann hat sie eine Fortbildung besucht und hat den Job bekommen. Meine Mutter ist auch schon 49 Jahre. Jetzt muss ich auch mal zu Hause was machen, weil meine Mutter schon früh aus dem Haus ist. Da gibt es manchmal Ärger

(....) Aber zum Teil kann ich das verstehen, wenn sie um vier oder fünf Uhr morgens aufsteht und um fünf Uhr nach Hause kommt“ (Justine, HB, 246-257).

Das Stadium der Ablösung von den Eltern ist erwartungsgemäß abhängig vom Alter der Mädchen, aber auch familiäre Einflussfaktoren spielen eine Rolle. Es fällt auf, dass die Mädchen versuchen, sich unabhängig vom Grad ihrer Behütung durch die Eltern, gewisse Freiräume zu erobern.

„Klar sage ich schon mal, lass' mal ein bisschen los langsam, aber ich kann sie ja verstehen, dass sie da Angst hat - ich habe auch ein Handy und dann sagt sie, ich soll anrufen, wenn etwas ist oder so“ (Alex, HB, 162-164).

Die Intensität der Bindung an die Sportaktivitäten ihrer Töchter ist nicht in erster Linie abhängig vom Alter und dem damit einhergehenden Ablösungsprozess von den Eltern. Vielmehr existieren unterschiedliche sportbezogene Beziehungsmuster zwischen den Generationen. Auf der einen Seite sind es sehr selbstständige Mädchen, die alle Bereiche des Alltags (Schule, Freizeit, Verein) mehr oder weniger unabhängig von ihren Eltern gestalten.

„Der Erziehungsstil meiner Eltern ist demokratisch, würde ich sagen (...) ich komme gut mit meinen Eltern zurecht. Die sind nicht beim Hockey dabei, weil ich das nicht so gerne mag und ich mir dann immer so beobachtet vorkomme, aber es ist schon so, dass mich meine Eltern soweit unterstützen, dass ich das gut ausüben kann. Obwohl sie auch denken, dass ich von mir aus diesen Sport betreibe und da gerne hingehere und dafür meine Opfer bringe, das ist meine Angelegenheit. Sie sehen zum Beispiel nicht ein, dass sie mich im Sommer zum Hockey bringen, dann fahre ich eben mit dem Fahrrad oder muss das selbst irgendwie regeln (....) Das machen nicht meine Eltern und da bin ich auch ein bisschen zu alt für (...) ich denke, dass es einige gibt, die von ihren Eltern gedrängt werden, zum Hockey zu gehen und die stehen dann so dahinter, dass sie ihre Kinder ständig hinbringen und abholen. Ich finde, die Eltern haben auch ihr eigenes Leben und dann sollte Hockey nicht nur noch im Mittelpunkt stehen (....) Die Entscheidung, ob ich spielen möchte oder nicht, haben mir meine Eltern immer freigestellt und mich nicht bedrängt“ (Sabine, HO, 195-211).

Andere Mädchen erfahren soziale Unterstützungsleistungen von ihren Eltern, die sowohl materiell (z. B. Fahrdienst, Sportausrüstung) ausgerichtet ist, aber auch den kognitiven und emotionalen Beziehungsaspekt abdeckt. Diese Mädchen erfahren von „zu Hause“ eine hohe Anerkennung und motivationale Unterstützung, die zum einen zu einer Bestärkung ihres Sportspiel-Engagements führt, aber auch eine positive Wirkung auf das sportbezogene und das allgemeine Selbstkonzept besitzt.

„Mein Vater ist total begeistert vom Handball, der kommt überall hin, meine Mutter auch (...) Mein Vater sagt immer, dass muss Spaß machen, mach' bloß nicht zuviel, und wenn du keine Lust mehr hast, musst du es ehrlich sagen. Genauso mit dem Leistungsturnen, da hätte ich sonst ‚Schiss‘ gehabt aufzuhören, mit dem Rücken, das kam dann dazu. Aber ich hatte vorher schon keine Lust mehr und meine Mutter hat auch gesagt, komm', lass uns nach was anderem gucken, wenn du möchtest oder gar nichts mehr“ (Nina, FB, 317-323).

Grundsätzlich darf, trotz der inneren Ablösung von den Eltern, die in anderen Bereichen des Alltags deutlich wird (z. B. Aufbau von Beziehungen, Schule, Freizeitgestaltung), die Bedeutung der Unterstützung von Eltern und Familie für das Sportspielengagement - auch in der Adoleszenz - nicht unterschätzt werden. Auf materieller Ebene ist, in Anbetracht der ökonomischen Abhängigkeit von den Eltern, auffällig, dass die meisten Mädchen „jobben“ und sich damit unabhängig von ihrem Taschengeld gewisse Freiheiten in ihrer Freizeitgestaltung ermöglichen (z. B. Kleidung, Handy).

Insgesamt sind die Mädchen in ihren doch sehr unterschiedlichen Familienkonstellationen zufrieden mit den Erziehungspraktiken ihrer Eltern und empfinden die Beziehungen zu ihrem Vater und ihrer Mutter als positiv. Die alterstypischen Konflikte bezüglich der Ausgehzeiten werden in den meisten Fällen zwischen den Generationen ausgehandelt, und die aufgestellten Regeln werden von den Mädchen akzeptiert. Auffallend ist eine recht enge Bindung zu den Vätern, die sich in der Regel stärker für das Sportengagement der Töchter interessieren und auch eher in der Lage sind, die soziale Unterstützung über die emotionale Beziehung hinaus zu erweitern.

In den meisten Fällen wird im familiären Kontext auf das Sportspielengagement der Töchter positiv reagiert, jedoch unterscheiden sich die Grade der Unterstützung und Anerkennung deutlich. Wie zu erwarten, spielt dabei die Sportbiographie der Eltern eine entscheidende Rolle. Dennoch ist die Sportkarriere der Mädchen nicht zwingend verbunden mit Kompetenzzuschreibungen, Zuwendungen, Anerkennung und Nähe, sondern es kann in einigen Familien eine eher fragile und unzureichende Unterstützung der Mutter festgestellt werden, die schon fast in Widerstand gegen die Sportaktivitäten der Tochter mündet. Das Mädchen reagiert gegen das Unbehagen der Mutter auf ihrem Wunsch, in den Fußballverein zu gehen und signalisiert damit, wie wichtig dieses Segment für die Stabilisierung ihrer Identität ist. In dieser Konfliktsituation hat dieses Mädchen hinsichtlich der emotionalen Ablösung vom Elternhaus sicherlich einen entscheidenden Schritt vollzogen.

## **10.2 Der Umgang mit dem eigenen Körper**

Die Auseinandersetzung mit den Veränderungen des eigenen Körpers ist vor allem in der Jugendphase von besonderer Bedeutung für die Identitätsgewinnung. Mit dem Körper-Konzept sind neben den physischen Auswirkungen der körperlichen Veränderungen auch sozial definierte Vorstellungen und Erwartungen verknüpft.

Alle Mädchen betrachten ihren Körper kritisch und sind größtenteils mit ihrem äußeren Erscheinungsbild – insbesondere mit ihrer Figur - unzufrieden.

Auffallend ist die Beobachtung, dass auch diejenigen Mädchen unzufrieden mit ihrer Figur bzw. ihrem äußeren Erscheinungsbild sind, die bereits dem gängigen „Girlie-Look“ mit den impliziten Weiblichkeitsidealen entsprechen und normalgewichtig oder darunter sind. Außerdem wird fast immer auf Bezugspersonen verwiesen, die durchaus starken Einfluss besitzen und dementsprechend verstärkend im positiven wie negativen Sinne wirken.

„Geht so, ich habe einen dicken Bauch - doch einen Bauch habe ich, das sagen mir viele. Das fällt gar nicht auf, aber einen Bauch habe ich. Ich bin zu blass, deswegen gehe ich auch ins Solarium, aber nur alle zwei Wochen, weil das zu teuer ist“ (Domenica, 172 cm, 54 kg, HB, 171-174).

„Ja, meine Nase, weil die so hoch geht. Oder, weil ich mich an manchen Stellen zu dick fühle und so, kommt immer darauf an, wie ich gerade darauf bin. Manchmal denke ich, ja, ist alles in Ordnung, du kannst mit allem leben, und am anderen Tag denke ich, das ist zu dick und da muss was weg, aber (...) das haben meine Eltern mir auch immer gesagt, ich soll mir bloß keine Komplexe machen, und das war eigentlich immer so“ (Anne, 170 cm, 59 kg, HB, 375-381).

Das von den wesentlichen Bezugspersonen favorisierte Weiblichkeitsbild, an dem die Mädchen gemessen werden, sanktioniert nicht nur „Fettpölsterchen“ an den typischen Problemzonen, sondern es wird zudem der durch gezielte sportliche Aktivitäten bedingte verstärkte Muskelaufbau kritisiert. Bei Justine wird deutlich, wie bedeutsam die negativen Kommentare der Mutter diesbezüglich sind; obwohl das Mädchen recht selbstbewusst auftritt und sich selbständig und zumindest äußerlich wenig beeinflusst durch ihren Alltag bewegt. Außerdem rechtfertigt sie ihre körperlichen Unzulänglichkeiten quasi mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit, denn alle Frauen haben schließlich diese Probleme.

„Ich habe mich mal im Fitness-Studio angemeldet und war dreimal da (...) und jetzt bin ich zu faul hinzugehen, ich weiß nicht (...) meine Mama schreit auch, dass ich schon zu viele Muskeln habe, ich weiß nicht - ich sehe immer meinen Vater, und der ist voll der Rollmops (...), der hat richtig so ein Kreuz, und mein Bruder trainiert auch schon. Meine Mutter meint, ich habe soviel trainiert, weil ich so breite Oberarme habe. Meine Mutter meint, ich sollte damit aufhören. Wir haben zu Hause Hanteln, da habe ich immer trainiert, und meine Schwester hat auch immer ein paar Sit-ups mit gemacht. Die war auch im Fitness-Studio. Meine Mutter meint, eine Frau soll weiblich aussehen, zu viele Muskeln, das ist schon wie ein Mann. So richtig viel will ich auch nicht haben, ich habe keine Muskeln, das ist alles Speck (...) Frauen haben immer irgendwie hier eine Delle zuviel, aber im Großen und Ganzen (...) ist es schon in Ordnung“ (Justine, 163 cm, 59 kg, HB, 516-532).

Die „eingeschränkte“ Körper-Akzeptanz und der ambivalente Umgang mit dem eigenen Körper werden auch mit Blick auf diesbezügliche Einschätzungen der Mädchen im Polaritätsprofil zum Körper-Konzept deutlich (vgl. Tab. 5).

Tab. 5. Polaritätsprofil zum Körper-Konzept,  $n=28^{25}$ 

	1	2	3	4	5		MW*
ich habe gute sportliche Fähigkeiten	14	11	3	-	-	ich habe keine guten sportliche Fähigkeiten	1,6
ich bin fit	14	10	3	1	-	ich werde schnell müde	1,7
ich bin schnell	12	10	5	-	1	ich bin langsam	1,9
ich bin gelenkig, beweglich	13	7	5	3	-	ich bin steif, ungelenk	1,9
ich bin mutig	5	13	9	-	1	ich bin ängstlich, schüchtern	2,3
ich bin stark	5	11	10	2	-	ich bin schwach	2,3
ich bin mit meinem Äußeren zufrieden	6	6	10	5	1	ich bin mit meinem Äußeren unzufrieden	2,6
ich bin anmutig, zierlich	-	8	18	2	-	ich bin plump, schwerfällig	2,8
ich bin zu groß	4	3	12	6	3	ich bin zu klein	3,0
ich bin zu mager	1	1	18	7	1	ich bin zu fett	3,2

\* Mittelwerte

Im Polaritätsprofil bewerten die Mädchen Items hoch, die eng mit guten sportlichen Fähigkeiten korrespondieren und die durch Training zu beeinflussen sind. Daher liegt die Einschätzung ihrer Fitness, Schnelligkeit und Beweglichkeit im guten bis sehr guten Bereich.

Während Aussagen zur körperlichen Fitness sehr positive Werte erzielen, werden Eigenschaften wie Mut und Stärke zwar zurückhaltender bewertet, doch eine positive Selbsteinschätzung diesbezüglich bleibt bestehen.

Demgegenüber ist bei der Bewertung des eigenen Aussehens eine kritische und zurückhaltende Beurteilung zu konstatieren. Dieses gilt insbesondere für die allgemeine Aussage, „Ich bin mit meinem Äußeren zufrieden vs. unzufrieden“. Mit Blick auf die differenzierenden Items zur Körpergröße und zur Figur wird dieser negative Trend etwas relativiert, da hier eine mittlere Einschätzung überwiegt.

Aus den Interviewdaten können diese allgemeinen Selbsteinschätzungen mit einer tiefergehenden Analyse ergänzt werden. Wie bereits aus den Ergebnissen des Motiv-Rankings hervorgeht, ergeben die Befunde zum Körperkonzept, dass die Mädchen ihr Sportspiel nicht in erster Linie betreiben, um etwas für ihren Körper zu tun. Dennoch ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem äußeren Erscheinungsbild in den erhobenen Daten nachweisbar. Es fällt auf, dass in dem Kontext „Körperbetrachtungen“ vor allem das Gewicht und die

<sup>25</sup> In bipolaren Rating-Skalen, d. h., deren Extreme sind durch zwei gegensätzliche Begriffspaare markiert, gaben die Mädchen auf einer 5-stufigen Skala diejenige Stufe an, die ihrem subjektiven Empfinden von der Merkmalsausprägung entspricht. Die Bedeutung der Skalenwerte 1-5 wurde in der Instruktion erläutert (z. B. 1=ich bin fit/ 5=ich werde schnell müde).



Körpergröße als Problembereiche lokalisiert werden. Aber es wird auch Unzufriedenheit mit dem Gesicht, den Haaren und dem Teint thematisiert. Diese Facetten ihres Körpers sind in den Augen der Mädchen allerdings weniger von der Aktivität im Sportspiel abhängig als vielmehr von anderen Bewegungsaktivitäten wie Joggen oder Fitness-Übungen und selbstverständlich den individuellen Essgewohnheiten.

„Ich fühle mich ein bisschen dick, habe ich mal mehr Training, nehme ich weniger zu. Ich merke das dann auch beim Laufen. Die Läufer essen wie sie wollen und werden nicht dicker, weil sie immer soviel verbrennen. Ich esse kaum Fleisch, immer Gemüse (...) also oft eigentlich. Zwischendurch auch mal Schokolade und Chips, ich mache das nicht oft, aber ich merke das sofort“ (Jasmin, 169 cm, 65 kg, BB, 193-197).

Hinsichtlich der Körper-Akzeptanz und der Auseinandersetzung mit dem sich verändernden Körper ist eine sehr ambivalente Sicht auf den eigenen Körper zu konstatieren. Betrachtet man den Aspekt des sportlich-leistungsfähigen Körpers, beurteilen sich alle Mädchen mit leichten Abstufungen positiv. Diese Zufriedenheit ändert sich aber mit Blick auf den ästhetisch-attraktiven Körper sehr deutlich. Hier ist die starke Orientierung an den gesellschaftlich vermittelten Normen für körperliche Schönheit und Attraktivität stark zu bemerken.

Die Zufriedenheit der Mädchen scheint eng verbunden mit einer Verminderung ihres Gewichtes und ist unabhängig vom tatsächlichen Verhältnis der Körpergröße zum Gewicht. Eine differenzierte und realistische Einschätzung ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit steht einer „überkritischen“ Bewertung ihres äußeren Erscheinungsbildes gegenüber.

### **10.3 Beziehungen zu Gleichaltrigen**

Die Beziehungsmuster zu Gleichaltrigen gestalten sich sehr vielfältig. Einige Mädchen haben lediglich zu einer Freundin oder zwei engen Freundinnen intensiven Kontakt. Während andere Sportspielerinnen mehrere Freundeskreise besitzen, die aus der Schule, dem Verein und anderen festen Freizeitaktivitäten (z. B. Musikgruppe oder Landjugend) entstehen und aus denen sich eine Vielzahl von Kontakten ergeben. Grundsätzlich haben die Mädchen öfter und intensiver Kontakt zu gleichgeschlechtlichen Sozialpartnerinnen.

Sehr unterschiedlich wird die Beziehung zum anderen Geschlecht bewertet; meistens entstehen männliche Bekanntschaften im Kontext von Schule oder Peer-Group, wenn der Freund einer Freundin mitkommt. Bei einigen Mädchen bestehen engere Freundschaften zu Jungen, die zum Teil über den eigenen Bruder oder über den eigenen festen Freund entstanden sind. Diese Mädchen geben häufig an, mit Jungen mehr anfangen zu können. Zum einen, da sie

Mädchen als „hinterhältig“ und „zickig“ bezeichnen, und zum anderen sind sie der Meinung, dass man mit Jungen besser sportlich aktiv sein kann als mit Mädchen.

„Mit Mädchen ist es dreimal schwieriger Freundschaften zu halten als mit Jungen. Ich hatte schon mehrere beste Freundinnen (...) das ist immer weniger geworden, wegen Eifersüchteleien, weil dann eine Dritte dazu kam und dann kam so, du machst ja lieber was mit der. Ich habe mich grundsätzlich immer sehr gut mit Jungs verstanden, das war schon in der Grundschule so, und ich habe mich auch viel mit denen getroffen (...) Ich habe von der Kirchengemeinschaft eine Gruppe, da habe ich auch zwei beste Freunde. Wir treffen uns auch zwischendurch und gehen dann ziemlich viel Inliner fahren, und mit denen ist es viel unkomplizierter, und wenn man mal Streitpunkte hat, kann man mal kurz die Meinung sagen, und die sind dann auch nicht eingeschnappt. Bei Mädchen ist das meistens viel komplizierter. Ich habe auch Freundinnen in der Schule, so ist das jetzt nicht (...) der Freund von meinem Freund ist mittlerweile so ziemlich mein bester Kumpel, mit dem ich mir auch alles erzähle (...) mein Freund ist nicht eifersüchtig darauf“ (Anne, HB, 340-356).

Allerdings haben diese Mädchen nicht ausschließlich Kontakt zu Jungen, obwohl sie im Kontext Sport lieber mit Jungen zusammen sind. Vielmehr wählen sie bewusst aus, was man mit wem am besten machen kann.

„Ich finde, mit Mädchen kann man mehr Spaß haben und über mehr reden, über Klamotten und Schminke und Anziehen. Und mit Jungen kann man mehr „Rumsportn“ (Dania, FB+HO, 271-277).

In festen Beziehungen befinden sich die wenigsten befragten Sportspielerinnen. Diesbezüglich betonen die liierten Mädchen, dass ihr Freund auf jeden Fall den Sport akzeptieren muss. In den meisten Fällen ist der Freund auch selbst sportlich aktiv und bringt Verständnis für die Sportaktivitäten der Freundin auf.

„Der spielt Hockey (...) ich habe ihn jetzt über ein Jahr. Der guckt auch regelmäßig bei unseren Spielen zu und holt mich vom Training ab, der ist ganz begeistert, dass ich Handball spiele. Das findet er gut, das ist nie ein Problem gewesen von der Zeit her (...) er wusste immer, dass Handball für mich mit an erster Stelle steht (...) das war nie ein Streitpunkt“ (Anne, HB, 97-102).

Grundsätzlich sehen die Mädchen keine Probleme im Umgang mit dem anderen Geschlecht, obgleich die Beziehungen zu Jungen in ihren Augen eine andere Qualität besitzen.

„So richtige Freunde habe ich eher weibliche - männliche Freunde, die kommen und gehen irgendwie. Diese Freundschaften halten nicht lange, da muss man sich mit einem richtig gut verstehen, damit die halten, und in meinem Alter ist das irgendwie nicht so möglich, denke ich eigentlich. Vielleicht später irgendwann“ (Justine, HB, 495-499).

Die Freundeskreise rekrutieren sich zumeist aus Schule und Verein und werden in den seltensten Fällen „zusammengeführt“. Oftmals interessieren sich Freundinnen gar nicht für das Sportspiel und nehmen es lediglich zur Kenntnis. Demzufolge bekommen sie aus diesem Bereich wenig Unterstützung und Anerkennung für ihr Sportspielengagement

„Meine besten Freundinnen spielen kein Fußball, die machen Fitness. Die kommen auch selten zu meinen Spielen, weil es für die einfach langweilig ist. Bei Hallenturnieren sind sie meistens da, aber draußen ist es denen zu kalt. Die kennen mich nicht anders, sie haben mich so kennen gelernt und werden mich auch immer so kennen und sagen dann mal, ‚Ach du mit deinem Fußball‘“ (Diana, FB, 19-24).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang Dianas Aussage, „Die haben gar nichts dagegen“. In diesen Worten ist impliziert, dass Diana eigentlich ganz froh ist, dass ihre Freundinnen sie trotzdem akzeptieren, obwohl sie Fußball spielt.

Für die Hauptschülerin Jasmin sind die Mädchen aus dem Verein ein bedeutendes soziales Netz. Sie fühlt sich mit den Mädchen aus ihrer Schule in keiner Weise verbunden und betont wiederholt während des Interviews, dass sie mit den Mitschülerinnen überhaupt nichts zu tun hat.

„Ich habe meine ganzen Freunde aus meiner Mannschaft. Bevor ich zum Basketball kam, hatte ich nur mit einer aus meiner Schule engen Kontakt - das sind nicht so meine Leute dort in der Schule. Die sind nicht sportlich, das sind so Schicki-Micki-Leute“ (Jasmin, HB, 63-66).

In diesem Fall erfolgte der Eintritt in den Sportverein über die Schwester, eine Sportstudentin, die die Mannschaft sehr engagiert als Trainerin betreut.

Als problematisch wird bei häufigen Mannschaftswechseln oder Vereinswechseln das Bewahren von freundschaftlichen Beziehungen angesehen, da sich die Mädchen schließlich immer wieder auf neue Menschen einstellen und Beziehungen aufbauen müssen, wobei es sich als schwierig erweist, die „alten“ Kontakte zu halten.

„Die meisten Freunde habe ich bei mir zu Hause, weil ich noch nicht solange in der Mannschaft bin, und es ist auch schwierig, weil ich schon oft die Mannschaft gewechselt habe und sich jedes Mal beste Freunde anzulachen (...) jedes Mal, wenn ich in eine andere Mannschaft komme, heißt es ja quasi, die anderen zu verlassen. Das ist ziemlich schwierig, über so eine Distanz, das sind 20 Kilometer, sich zu verabreden. Da muss man ziemlich viel Zeit aufbringen, hin- und herzufahren, um Einkaufen zu gehen oder so. Insgesamt verstehe ich mich mit den Mädchen aus der Mannschaft gut, würde ich sagen. Ich fände es auch gut, wenn wir mal außerhalb des Trainings etwas zusammen unternehmen, ins Kino gehen oder so, aber ich weiß nicht wie das kommt, früher haben wir das gemacht, aber zur Zeit (...) manches kam durch den Trainer, das der was vorgeschlagen hat, irgendwie kann sich keiner dazu durchringen, das einfach zu organisieren (...) ich meine, wenn die jetzt irgendwas machen würden und etwas organisiert ist, würde ich natürlich mitgehen, ich fände das gut, wenn ein Vorschlag gemacht werden würde“ (Maike, BB, 114-130).

Die Entfernung des Wohnortes zum Sportverein wird in einigen Fällen ebenfalls als Hindernis angeführt, um intensivere Kontakte auch außerhalb von Trainings- und Spielzeiten aufzubauen. Ursachen für lange Anfahrtswege sind zum einen die geringe Anzahl von Vereinen (z. B. Hockey), und zum anderen müssen

ambitionierte Spielerinnen oftmals in einen weiter entfernten Verein wechseln, um besser gefördert zu werden.

#### 10.4 Schule und Zukunftsplanung

Aus den Äußerungen der Mädchen wird deutlich, dass sie die Schule als einen ernsthaften Bestandteil ihres Lebens ansehen. Dabei ist es unerheblich, in welchem Stadium ihrer Schulkarriere sie sich befinden oder welche Schulform sie besuchen.

Bei Mädchen, deren schulische Leistungen nicht den Erwartungen der Eltern entsprechen, wird die Befürchtung formuliert, dass sie womöglich ihr Sportspielengagement reduzieren oder sogar aufgeben müssen.

„Ich meine, Handball ist jetzt auch nicht alles, ich habe auch meine Schule, wo ich gucken muss, dass ich meine guten Noten nach Hause kriege. Das war ein Jahr auch so, dass ich wirklich schlecht war in der Schule und meine Mutter dann sagte, wenn du nicht besser wirst, verbiete ich dir, zum Handball zu gehen. Und da hat sie mir richtig Angst gemacht, und ich habe mich wirklich hingesezt und habe gelernt und gelernt bis meine Noten o.k. waren (...) das war echt ein Schock für mich als sie sagte, wenn das nicht besser wird, lasse ich dich nicht zum Handball“ (Alexa, HB, 161-169).

Die Schule als Belastungsfaktor wird von den Mädchen sehr unterschiedlich empfunden und bewertet. Grundsätzlich sind bei den Sportspielerinnen diesbezüglich zwei Tendenzen auszumachen. Zum einen Schülerinnen, die ohne viel Arbeitsaufwand zurechtkommen und gute Noten erzielen und auf der anderen Seite Mädchen, die zwar ganz gut durchkommen, aber genau wissen, dass sie auch etwas dafür tun müssen und es ihnen nicht alles so leicht fällt. Bei diesen Mädchen ist meist eine hohe Leistungsbereitschaft und Disziplin zu beobachten.

„Wenn ich zum Beispiel dienstags, wenn ich nach Hause komme, mache ich Hausaufgaben, da bin ich meistens noch gar nicht fertig, dann muss ich zum Konfi [Konfirmationsunterricht]. Das ist eigentlich viel, aber ich möchte auch nicht mit Handball aufhören. Meistens lerne ich abends, in Mathe bin ich nicht so gut, da bekomme ich Nachhilfe. Ich versuche immer alles zu schaffen. Meine Eltern setzen mich nicht unter Druck, die wissen, dass ich von selber lerne, und die müssen auch nichts sagen“ (Lena, HB, 198-204).

Fast alle Mädchen besitzen eine Vorstellung über ihre berufliche Zukunft und wissen zum Teil sehr genau, wie sie diese umsetzen und was sie dafür können und lernen müssen. Die Vorbereitung auf die eigene berufliche Karriere beginnt mit der Wahl der Leistungskurse auf dem Gymnasium und/oder mit absolvierten Praktika im Bereich der Real- oder Hauptschule. Die meisten Mädchen befinden sich in einem recht reflektierten Berufsfindungsprozess, der auf einem realistischen Selbstbild (und Weltbild) beruht und äußern sich dementsprechend präzise über ihre beruflichen Vorlieben, wobei es sich in der Regel nicht um ei-

ne starre Festlegung auf einen bestimmten Beruf handelt, sondern um Berufsfelder.

„Ich könnte es mir vorstellen, etwas mit Sport zu machen, aber soweit werde ich nicht kommen, da bin ich nicht so gut (....) Ich weiß aber schon, was ich machen will - ich werde nach der Realschule eine Ausbildung zur Erzieherin machen, das sind vier Jahre, und in der Zeit kann man in einige Berufe reingucken, z. B. sich mit Kindern beschäftigen, die Probleme zu Hause haben. Ich möchte auf jeden Fall etwas mit Kindern machen (....) Vielleicht entscheide ich mich nach der Ausbildung ganz anders, aber das glaube ich nicht (...) ich kann auch ganz gut mit kleinen Kindern umgehen, deshalb der Wunsch Erzieherin. Man muss aber auch auf das Geld gucken, was man verdienen kann. Ich könnte mir auch Friseurin oder Kosmetikerin vorstellen, nur das Problem ist, wenn man da kaum Geld verdient und man auch Familie haben will, ist das schon etwas wenig“ (Julia, HB, 143-155).

Lediglich ein Mädchen aus der Hauptschule strebt einen typischen Jungenberuf an und möchte Malerin oder Lackiererin werden. Ansonsten werden ausschließlich sozial-pädagogische (z. B. Erzieherin, Rettungsassistentin), kommunikative (Journalistin) und künstlerisch-kreative (Architektin) Berufe in die engere Wahl gezogen.

Neben den sehr wenigen Mädchen ohne jegliche Vorstellungen über die eigene berufliche Zukunft und den bereits erwähnten Mädchen mit mehr oder weniger konkreten Berufsplänen, sind auch vereinzelte „Aussteiger-Mentalitäten“ zu finden. Bei diesen Mädchen basiert die Zukunftsplanung auf wenig realistischen Überlegungen, die eher aus einer kurzfristigen Stimmung resultieren.

„Ich möchte Animation machen, ich möchte auf jeden Fall nach Amerika gehen, wenn ich mein Abi habe (....) Ich will unbedingt ein Jahr ins Ausland, danach will ich unbedingt Animation machen oder DJ finde ich auch ganz gut. Auf jeden Fall in einer Disco, die Leute zum Tanzen bringen, das wäre richtig was für mich, und das machen ja auch nicht viele Frauen - die machen da eher ‚GoGo‘ -und wenn dann die Leute auf meine Musik abgehen, das wäre was. Wir haben schon aus Scherz gesagt, wir sollten eine Disco aufmachen. Unsere Disco wäre echt perfekt, alle würden hingekommen. Und Animation will ich auch auf jeden Fall machen, das habe ich mir fest vorgenommen, deshalb will ich auch Englisch besser lernen. Polnisch kann ich auch noch ein bisschen. Früher wollte ich mal Schauspielerin werden, das habe ich aufgegeben, jetzt will ich lieber Animation machen - das ist mein Ding. Ich hatte auch mal einen Freund, der war DJ, das war richtig cool. Und wenn man mit Spaß Geld verdienen kann, ist das doch optimal“ (Justine, HB, 562-576).

Den Wunsch, Profisportlerin zu werden äußert lediglich die jüngste Interviewpartnerin. Bei dem 13-jährigen Mädchen scheint sich allerdings auch der implizite Sinn der elterlichen Unterstützung auszuwirken. Der Vater fährt die Tochter bis zu fünfmal wöchentlich zum Fußball und beobachtet die gesamte Trainings- bzw. Spielzeit vom Spielfeldrand. In diesem Fall ist möglicherweise eine Begabungszuschreibung zu beobachten, indem der Vater seiner Tochter durch die umfassende Unterstützung vermittelt, dass ihr Talent den Aufwand rechtfertigt.

„Weil ich will ja auch später irgendetwas mit Fußball machen und ich will weiterkommen, und deswegen will ich einen guten Verein haben. Ich bin auch in der Niederrhein-Auswahl drin, am liebsten möchte ich Profi werden“ (Julia, FB, 27-30).

## 10.5 Der Umgang mit Medien und Konsumgütern

Für die meisten Mädchen gehört der regelmäßige Fernsehkonsum zu ihren Alltagsgewohnheiten. Allerdings sind deutliche interindividuelle Unterschiede bezüglich der subjektiven Bedeutung des Fernsehkonsums feststellbar. Auf der einen Seite geben einige Mädchen an, dass sie ihren Tag durchaus nach ihren Lieblingsserien ausrichten und diese dementsprechend fest in ihrem Alltag integriert sind. In der Regel handelt es sich dann um die bekannten Vorabendserien wie z. B. „Gute Zeiten, Schlechte Zeiten“ oder die populären Quiz-Shows. Andererseits betrachten viele Mädchen das Medium Fernsehen als Möglichkeit, um ab und zu, wenn die Zeit es zulässt, einen guten Film zu sehen.

„Ich komme meistens nachmittags gar nicht dazu, weil ich da unterwegs bin. Sehr gut finde ich ‚Wer wird Millionär‘ - das ist sehr lustig, das gucken wir auch immer mit Freunden zusammen. Und sonst noch so ‚Tatort‘ Sonntag abends, aber sonst am Wochenende eigentlich nicht. Früher habe ich mal ‚Wetten, dass‘ geguckt, wenn ich am Wochenende abends zu Hause war. Ja, so MTV zwischendurch so im Hintergrund lasse ich das mal laufen, aber lieber CDs. Ich habe ein eigenes Zimmer mit Fernseher, allerdings achten meine Eltern immer schön darauf, dass ich nicht zuviel gucke. Abends war das mal eine Zeitlang so, da haben mir meine Eltern die Fernbedienung weggenommen, aber mittlerweile sagen sie, ich bin alt genug und muss wissen, wann ich dann mal aufhören muss. Aber ich bin abends meistens so müde, wenn ich wiederkomme vom Training oder von Freunden, dann gehe ich meistens direkt ins Bett. Wir haben auch einen Computer, da bin ich auch öfter im Internet, so Mails schreiben, SMS darüber ist billiger“ (Anne, HB, 264-277).

Generell kann man feststellen, dass das Fernsehverhalten sich im durchschnittlichen Bereich bewegt (vgl. Kap. 2.2.3). Auch Sportsendungen, die sowohl die eigene Sportart betreffen als auch Großereignisse wie die Olympischen Spiele werden von den meisten Mädchen aufmerksam verfolgt. Neben dem Medium Fernsehen spielen das Musikhören und der Umgang mit dem Computer eine bedeutende Rolle in der medialen Freizeit der Sportspielerinnen. Bei der Computernutzung steht die Kommunikation via Email oder das „Surfen“ im Internet im Vordergrund. Mit Computerspielen hingegen beschäftigt sich fast kein Mädchen.

Das Handy als Kommunikationsmittel gehört für die Sportspielerinnen fast selbstverständlich zu ihrer Freizeitgestaltung. Es ist jedoch überwiegend eine moderate Nutzung und ein gezielter Einsatz des Handys zu beobachten. Da alle Befragten eine Karte für ihr Handy besitzen, erfolgt ein relativ kontrolliertes

Telefonieren bzw. „SMS-Schreiben“. Für die Eltern dient das Handy zudem als willkommene Kontrollmöglichkeit der Abendaktivitäten ihrer Töchter.

„Ich habe ein Handy mit Karte, aber ich habe das fast nie dabei, weil ich das nicht so toll finde. Ist aber ganz praktisch, weil meine Eltern wollten, dass ich immer erreichbar sind, wenn ich weggehe“ (Jacqueline, FB, 44-46).

Im Hinblick auf das Verhalten auf dem expansiven Konsumgütermarkt ist in Übereinstimmung mit den großen Jugendstudien (vgl. Deutsche Shell, 2002) bei allen befragten Mädchen eine mehr oder weniger stark ausgeprägte „Einkaufslust“ zu beobachten. So gehen die Sportspielerinnen in ihrer Freizeit mit ihren Freundinnen gerne in die Stadt zum Einkaufen. Ein Trainer formuliert diese Vorliebe seiner Spielerinnen, indem er beklagt, dass der eigens eingerichtete Clubraum des Vereins mit Musikanlage etc. überhaupt nicht genutzt wird und die Mädchen lieber in das nahe gelegene Einkaufszentrum gehen. Das Einkaufszentrum bezeichnet er als größte Konkurrenz für den Verein, denn früher gab es nichts Vergleichbares für die Mädchen in der näheren Umgebung.

## **10.6 Entwicklung von Werteorientierungen und Sozialkompetenz**

Die Befunde sind erwartungsgemäß angesichts der individuell angelegten Vielfalt sehr facettenreich und sollen im Folgenden mit Blick auf einige Grundtendenzen beleuchtet werden, die in einem engeren Zusammenhang mit dem Sportspielengagement stehen könnten.

Auffallend ist eine ausgeprägte kommunikative und soziale Kompetenz bei den Sportspielerinnen. Diese schlägt sich sowohl in dem Selbsteinschätzungsprofil (vgl. Tab. 6) als auch in den übrigen Interviewdaten nieder. Bis auf wenige Ausnahmen bezeichnen sich alle Mädchen als „kontaktfreudig“, „aktiv“ und „fürsorglich“.

Eigenschaften, wie Standfestigkeit und Unabhängigkeit schreiben sich die Sportspielerinnen fast ebenso häufig zu. Leichte Zurückhaltung ist hingegen in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Durchsetzungsfreudigkeit zu verzeichnen. Den typisch weiblichen Eigenschaften Toleranz und „sich um andere kümmern“ wird ebenfalls eine hohe Zustimmung zuteil.



Tab. 6. *Selbsteinschätzungsprofil zu Persönlichkeitseigenschaften, n=2826*

	1	2	3	4	5		MW*
kontaktfreudig	15	9	3	1	-	scheu	1,6
aktiv	13	14	1	-	-	passiv	1,6
fürsorglich	12	14	2	-	-	das Wohl anderer ist mir egal	1,6
unabhängig	8	15	5	-	-	gebunden, abhängig von der Meinung anderer	1,8
standfest	7	17	4	-	-	labil, wankelmütig	1,9
tolerant	7	12	9	-	-	ignorant, von meiner Meinung/meinem Tun überzeugt	2,1
kümmere mich um andere	6	13	6	3	-	egoistisch	2,2
durchsetzungsfreudig	5	10	9	4	-	zurückhaltend	2,4

\*Mittelwerte

Das persönliche Engagement als Übungsleiterin im Verein oder auch in anderen Jugendgruppen (Pfadfinder, Kirche, Musik) ist ein weiteres Indiz für die Herausbildung einer stabilen Sozialkompetenz. In den meisten Fällen erforderte es eine gewisse Ermunterung und Aufforderung von Verantwortlichen (z. B. Trainer) des Vereins, da das Zutrauen, in der Rolle der Übungsleiterin zu agieren, nicht besonders stark ausgeprägt ist. Weitere positive Folgen dieser Tätigkeit sind zum einen die Bindung an den Verein und zum anderen überträgt es den Mädchen eine gewisse Verantwortung. Allerdings geraten die Mädchen oft an die Grenzen ihres wöchentlichen Zeitbudgets.

„Ich trainiere mittlerweile eine Mannschaft seit letztem Jahr. Unser Trainer meinte mal, dass er einen Trainer sucht, und dann meinte ich aus Scherz, dass kann ich ja machen. Mit Gaby zusammen habe ich das dann ein Jahr gemacht, wir hatten die 89/90er Jahrgänge. Dadurch, dass sie dann in die 11. Klasse gekommen ist, ging das zeitlich nicht bei ihr. Die brauchten dann sowieso eine richtige Trainerin, weil sie auch Spiele machen wollten, und das ging bei mir alles nicht. Dann hätte ich mit denen zweimal Training alleine und die Spiele (...) das wäre zuviel gewesen. Die haben jetzt eine Trainerin bekommen, und ich bin weiter als Co-Trainerin dabei. Beim ersten Spiel konnte sie dann nicht, da war ich ganz alleine und das war ganz gut. Die sind mir auch schon sehr ans Herz gewachsen. Dadurch ist der ganze Freitag weg, und Montag haben die auch noch Training“ (Christiane, BB, 126-137).

26 Die Mädchen sollten Eigenschaften und Verhaltensweisen auf einem Polaritätsprofil auf einer 5-stufigen Skala einordnen (z. B. 1= aktiv/ 5=passiv).

## 10.7 Zusammenfassung

Den Überlegungen der transaktionalen Entwicklungstheorie folgend, ist die Position der Sportspielerin in ihrer Umwelt gekennzeichnet durch ein vielfältiges Geflecht von Bindungen an die Umwelt. Die Wechselwirkung zwischen den Systemen Familie, Schule, Peer-Group und Verein sind wiederum eingebettet in das Gesamtsystem der Kultur. Die Vernetzung der unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben in diese verschiedenen Lebensbereiche lässt einfache Kausalerklärungen über den Zusammenhang der Sportspielpartizipation und der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nicht zu. Dennoch können basale Kennlinien herausgearbeitet werden, die den Sozialisationsprozess der Sportspielerinnen kennzeichnen. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Bedeutung des Sportspielengagements hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben nicht in allen Bereichen eindeutig spezifiziert werden kann, da das Handlungsfeld Sportspiel im interdependenten Zusammenhang zu den weiteren Lebensbereichen der Mädchen steht.

Grundsätzlich bietet die Sportspielpartizipation eine hervorragende Möglichkeit zum Aufbau sozialer Kontakte zum gleichen Geschlecht. Diese Beziehungsmuster innerhalb der Mannschaft sind zwar unterschiedlich eng geknüpft, jedoch schätzen alle Mädchen das soziale Miteinander als sehr bedeutsam ein. Problematisch wird die Kontaktpflege außerhalb von Training und Spiel, wenn das Einzugsgebiet des Vereins sehr groß ist, so dass regelmäßige Treffen kaum zu realisieren sind. Der Faktor Zeit kann für einige Sportspielerinnen in mehrfacher Hinsicht eine Belastung darstellen. Nicht zuletzt durch die Zunahme der so genannten „Patch-Work-Familien“ stellt die Organisation des Alltags häufig eine Herausforderung dar: Schule und Hausaufgaben, mindestens 2x Training und Spiele, Freunde außerhalb des Sports, Familie und dann noch Zeit für sich?!

Allerdings gelingt es den meisten Mädchen sehr gut, sich in ihren verschiedenen Lebensbereichen aufzuhalten, wobei eine Integration der „Inseln“ (z. B. Schulfreunde und Vereinsfreunde) eher selten zu beobachten ist. Oftmals sind die Freundinnen außerhalb des Vereins wenig bis gar nicht an den Sportspielaktivitäten der Mädchen interessiert und bevorzugen andere Freizeitaktivitäten wie Einkaufen und am Wochenende ausgehen. Hier geraten die Sportspielerinnen mitunter in Konflikte, da sie nicht immer Zeit haben (z. B. am Wochenende vor einem Spiel).

Der Kontakt zu Jungen verläuft in der Regel nicht direkt über den Sportverein, obgleich es auffällt, dass die Mädchen mit (festen) Beziehungen zu Jungen durchweg sportlich-aktive Freunde haben.

Ein zentrales Thema der Jugendphase, die Auseinandersetzung mit dem sich verändernden Körper, ist selbstverständlich für alle Mädchen von großer

Bedeutung. Es sind erhebliche Diskrepanzen zwischen der Einschätzung des sportlich-leistungsfähigen Körpers und des ästhetisch-attraktiven Körpers zu verzeichnen. Während die Zufriedenheit hinsichtlich der sportlichen Leistungsfähigkeit des eigenen Körpers recht hoch ist, sind auf der anderen Seite die gesellschaftlich vermittelten Schönheitsideale deutlich erkennbar, denn generell finden sich fast alle Mädchen zu dick und viele sind mit ihrem äußeren Erscheinungsbild auch in anderen Bereichen (z. B. Haare, Nase etc.) nicht zufrieden.

Die Ergebnisse verweisen auf vielfältige Entwicklungslinien der einzelnen Mädchen, die einer detaillierten ganzheitlichen Betrachtung bedürfen. Will man nun das komplexe Geflecht der Variablen hinsichtlich der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in Beziehung setzen zu dem Sportspielengagement von Mädchen, sind tiefergehende kontrastive Einzelfallbetrachtungen erforderlich. In den folgenden ausgewählten Extremfällen kommt es darauf an, mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit, die individuellen Erfahrungen und Bedeutungszuweisungen im Kontext der Sportspielkarriere in die jeweilige konkrete lebensgeschichtliche Entwicklung des einzelnen Mädchens einzubetten, um einzelfallbezogene Interpretationen und Deutungen vornehmen zu können.

## 11 Kontrastive Falldarstellungen

Die vorliegenden qualitativen Ergebnisse helfen, Zusammenhänge zu verstehen, indem sie Informationen über Deutungsleistungen und Präferenzen der Sportspielerinnen liefern. Ziel des fallorientierten Vorgehens ist es, durch Vergleichen und Kontrastieren zum einen Ähnlichkeiten und wiederkehrende Muster zu erkennen sowie zum anderen Bedingungen von Konstellationen zu ermitteln, die eine gelingende Entwicklung im Feld der Sportspiele ermöglichen. Die vergleichende Kontrastierung ist dabei ein zentraler Schritt, um relevante Vergleichsdimensionen zu entwickeln und um Unterschiede und Ähnlichkeiten zu erfassen und zu charakterisieren. Dazu gehört die Dimensionalisierung, d. h. die Bestimmung relevanter Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen (vgl. Kap. 7.4). Die relevanten Merkmale werden durch synoptische Quervergleiche sowie Häufigkeitsanalysen und Kreuztabellen herausgearbeitet und können anhand von Falldarstellungen in ihrem komplexen Variablen-Geflecht „dicht“ beschrieben, analysiert und schließlich gedeutet werden.

### 11.1 Jana – Die Spezialistin

Das hoch aufgeschossene 16-jährige blonde Mädchen ist seit frühester Kindheit in einem elitären Golf-, Tennis- und Hockeyclub im Essener Süden aktiv. Ihr bestimmtes Auftreten und modebewusstes Aussehen passen zum gut situierten Umfeld; die Gymnasiastin strahlt Sicherheit und Selbstbewusstsein aus.

Jana kommt aus einer hockeybegeisterten Familie – ihr Vater und ihre beiden Brüder spielen zum Teil sehr erfolgreich, nur die Mutter ist nicht aktiv, aber ist immer dabei und unterstützt das Engagement der Familie nach Kräften.

Ihre Schulkarriere auf einem Mädchengymnasium verläuft außergewöhnlich problemlos und erfolgreich; gerade hat Jana die 10. Klasse übersprungen und fühlt sich mit einem Notendurchschnitt von 1,2 von den schulischen Anforderungen gar nicht belastet. Für das Mädchengymnasium hatte sie sich zusammen mit einer Freundin entschieden, da in ihrer Grundschulklasse viele Jungen waren, mit denen sie nicht zurecht kam und mit denen sie auch auf dem Gymnasium zusammen gewesen wäre. Im Nachhinein schätzt sie die zahlreichen Wahlmöglichkeiten und die überschaubare Schülerschaft auf dem Mädchengymnasium als recht positiv ein.

Über ihre berufliche Zukunft ist sie sich noch nicht im Klaren, aber die avisierten Leistungskurse Mathe und Chemie deuten in eine naturwissenschaftliche Richtung. Trotz dieser schulbedingten „Mädchen-Kontakte“ bezeichnet sie ihren Umgang mit Jungen als normal und ist ihn durch ihre Brüder durchaus gewöhnt. Der Aufbau von Beziehungen zu Jungen läuft auch größtenteils über ihren älteren Bruder, mit dem sie auch schon mal abends weggeht – dann sind die

Eltern jedenfalls beruhigt. Der Freundeskreis des 19-jährigen Bruders ist aber auch in anderer Hinsicht von enormer Bedeutung für Jana. Zum einen hat sie ihren jetzigen Freund über ihren Bruder kennen gelernt und zum anderen ist der erfolgreich hockeyspielende große Bruder eine Art Vorbild für das leistungsorientierte und hochmotivierte Mädchen.

„Mein Bruder ist schon Deutscher Meister gewesen mit seiner Mannschaft und ganz oft oben mit dabei, so Vizemeister, Vierter, Achter überhaupt alles. Hockey ist für mich nicht nur ‚Just for Fun‘, ich möchte mich weiterentwickeln und Fortschritte sehen. Mein Bruder ist auch irgendwie mein Vorbild, klingt vielleicht blöd. Auch die Spielweise von ihm, auf dem Feld haben wir sogar dieselbe Position (...) ich kann einfach unglaublich viel von ihm lernen. Mir gefällt das auch, dass er nicht so weit weg ist - dass ich ihn einfach als Idol hätte oder so was in der Art. Sondern, dass ich wirklich weiß, wie es dazu gekommen ist. Es liegt ja nicht nur an ihm, dass die Deutscher Meister geworden sind, es war einfach die Mannschaft - 16 Top-Hockeyspieler in der Mannschaft, der Torwart einfach spitze! Und so eine Mannschaft haben wir nicht, weil wir viel zu wenige Leute haben, als dass wir auch mal den Leuten sagen könnten, ihr könnt ruhig gehen, wenn ihr wollt. Genau auf die sind wir angewiesen - und das ist das, was mich dann am meisten stört. Komischerweise ist das eher bei Mädchen als bei Jungen. Ich würde auch immer mit Jungen spielen“ (132-148).

In dieser Äußerung spiegelt sich auch der bereits ausführlich analysierte Gemeinschaftsaspekt wider. Für Jana ist das Zusammenspiel in einer Mannschaft das zentrale Motiv und wird dementsprechend bei Unstimmigkeiten oder Interessenskonflikten negativ bewertet. Denn eine funktionierende Gemeinschaft ist nun einmal unabdingbare Voraussetzung für sportliche Erfolge – das macht schließlich auch den Reiz des Mannschaftssports aus. In den quantitativ gut bestückten männlichen Mannschaften kann man auf „Abweichler“ leichter verzichten oder diese auch mal aus pädagogischen Gründen auf die Bank setzen.

„Ich finde an Hockey gut, dass es ein Mannschaftssport ist und dass man aufeinander angewiesen ist. Obwohl mir das teilweise schon auf den Keks geht, weil hier häufig die Mädchen einfach sagen, heute habe ich aber dies oder das oder einfach keine Lust. Ich habe das immer so gesehen, dass ich mich auch für die anderen einsetzen muss und dementsprechend auch komme, wenn ich mal einen Husten habe oder sonst was. Und das Problem ist eben, wir haben nicht so viele Spieler. Wir haben jetzt in meinem Jahrgang eine Spielgemeinschaft gemacht mit Mühlheim. Da haben wir jetzt relativ viele, weil in der Halle spielen auch nur 5 plus den Torwart und auf dem Feld halt 11 inklusive Torwart. Auf dem Feld hatten wir sogar mit der Spielgemeinschaft schon Probleme eine Mannschaft zu stellen und ich glaube, das sagt alles, wenn man dann auf wirklich jeden angewiesen ist. Wenn halt nicht alle so verrückt sind wie ich, mich könnte man als hockeysverrückt bezeichnen“ (66-78).

In der Selbsteinschätzung ihrer Einstellung zum Hockey wird deutlich, dass sie ihre eigenen Ansprüche für so ungewöhnlich hält und sich quasi entschuldigend als ‚hockeysverrückt‘ bezeichnet. Für Jana ist es fast normal, dass es für ihre Mannschaftskolleginnen andere Interessen gibt, die auch manchmal wichtiger sind als die Verpflichtung für die Mannschaft. Anzumerken ist hierbei die

Tatsache, dass es sich um eine durchaus leistungsambitionierte Mannschaft handelt, die auch auf nationaler Ebene mitspielt (z. B. Zwischenrunde Deutsche Meisterschaft).

Jana differenziert ihre Kontakte zu Jungen und Mädchen situationsspezifisch. Ihre Freundinnen kommen überwiegend von der Schule und haben mit Sport nichts zu tun, im Gegensatz zu den sportiven Jungen aus dem Umfeld ihres Bruders.

„Ich kann mit Jungen mehr anfangen als mit Mädchen, einfach, weil die Mädchen nicht so sportbegeistert - oder bekloppt sagen die meisten, glaube ich, zu mir, sind. Ich fühle mich bei den Jungen mehr verstanden in sportlicher Hinsicht. Wenn ich halt Sport machen will, bin ich mit Jungen zusammen und wenn ich Einkaufen will mit Mädchen. Einkaufen möchte ich mit Jungen zum Beispiel nicht, das mache ich auch gerne, wenn ich mal Zeit habe und ich nicht in der Schule oder auf dem Hockeyplatz bin“ (336-342).

Vereinsungebundenes Sporttreiben findet höchstens mit den Freunden des Bruders statt, aber nicht mit den Freundinnen.

„Mit meinen Freundinnen außerhalb vom Hockey mache ich nichts Sportliches in der Freizeit. Wir quatschen meistens, ich bin ja gerade 16 Jahre geworden, da erlauben meine Eltern nicht soviel. Wenn ich abends weg darf, dann nur mit meinem großen Bruder, aber da ich meinen großen Bruder sowieso sehr mag und seine Freunde auch, kommt das öfter vor (....) Mit den Freunden von meinem Bruder spiele ich häufiger Volleyball oder Basketball. Meinen Freund habe ich über meinen Bruder kennen gelernt. Der ist ein bisschen älter“ (204-212).

Die Prioritäten in ihrem Alltag sind unverkennbar, erst kommt Schule und Sport und dann erst die Zeit zum Einkaufen. Auch jenseits der vereinsgebundenen Hockey-Aktivitäten finden informelle Sport- und Bewegungsaktivitäten statt; sowohl innerhalb der Familie, aber vorwiegend mit den männlichen Freunden. Die sehr starke Orientierung am Hockey der Jungen und Männer – insbesondere an der sehr leistungsstarken Mannschaft des drei Jahre älteren Bruders – führt zu einer recht kritischen Perspektive auf die eigene Mannschaft und das gesamte Damen-Hockey.

„Ich gucke lieber Männer, das ist viel dynamischer, schneller - ist auch athletischer, würde ich sagen, ich weiß nicht. Ich würde jetzt nicht sagen, Damen-Hockey ist nicht schön anzugucken, aber bei den Herren sieht man mehr, dass es wirklich eine Sportart ist (....) Mein Bruder hatte auch immer beim Axel Training, und Axel macht ja immer den ganzen Tag alle Mannschaften hintereinander und deshalb hatte ich dann vor meinem Bruder Training, und die waren teilweise schon eher da und haben sich warm gemacht. Und zum Ende des Trainings haben wir dann immer ein Spiel gemacht, und wenn eine ungerade Zahl war oder wir zuwenig waren, haben die schon mal mitgespielt. Gut, die sind zwar auch ein paar Jahre älter, aber die wühlen einfach alles auf. Mädchenhockey ist irgendwie mehr schon fast so Standhockey, und bei den Männern ist einfach viel mehr Bewegung in dem Spiel“ (172-184).

Jana interessiert sich auch als Zuschauerin sowohl „live“ auf dem Hockeyplatz oder im Fußball-Stadion (z. B. Borussia Dortmund) als auch im Fernsehen für

Sportsendungen – vor allem natürlich Ballsportarten. Gerade die Atmosphäre im Fußballstadion gefällt ihr im Vergleich zum „ruhigen“ Hockeyspiel recht gut, aber in erster Linie analysiert sie das Geschehen auf dem Platz und stellt eine Verbindung her zum Hockey.

„Die Stimmung finde ich beim Fußball gut, weil die beim Hockey eigentlich nicht so ist, weil so viele Leute da ja gar nicht kommen. Vom Spiel her, weil ich finde, das ist dem Hockey sehr ähnlich, weil ich kann vom Fußball angucken für das Hockey lernen. Bei den B-Knaben haben wir zum Beispiel einen dabei, der spielt zusätzlich noch Fußball im Verein, und der spielt da auch Vorstopper, und der hat jetzt auf dem Hockeyplatz auch eine unglaubliche Übersicht über den gesamten Platz. Die hat er vom Fußball, weil es wohl sehr ähnlich ist. Ich habe ja selber nie richtig Fußball gespielt außer so ein bisschen rumgedattelt, aber man sieht schon vieles, wann gibt man am besten ab oder wann gibt man nach hinten oder schießt einfach drauf“ (291-302).

Ihre differenzierte Sichtweise wird auch bei der Beschreibung eigener Stärken und Schwächen deutlich. Mit einer reflektierten Distanz ordnet sie ihre Fähigkeiten im Kontext ihrer Spielposition innerhalb der Mannschaft ein und streicht den daraus resultierenden taktischen Vorteil heraus.

„Meine Stärken beim Hockey sind Schlagen und überhaupt der Schuss. Ich bin ja Libero und deshalb komme ich nicht oft zum Torschuss außer bei den kurzen Ecken. Ich spiele Libero, weil ich die Bälle von hinten bis ganz vorne schlagen kann, so dass der Gegner den nicht stoppen kann. Das liegt zwar auch an meinem Schläger, ich habe so einen neuen Kunststoffschläger, damit geht das schon besser, aber es war eigentlich schon immer das, was ich am besten konnte. Überhaupt Schlagen, auch der Torschuss feste und direkt unter die Unterkante des Tores. Kann ich nichts machen, soll er weggehen“ (218-225).

Auffallend ist allerdings die zumindest angedeutete externale Ursachenzuschreibung (Material des Schlägers) für den guten Schlag und die quasi Entschuldigung für den harten Torschuss beim Torwart. Auch die Analyse der „Zweikampf-Schwäche“ fällt sehr dezidiert aus und gibt Aufschluss über das ungeliebte eins gegen eins bei eigenem Ballbesitz.

„Zweikampf ist eigentlich genau das, was ich nicht kann, dem gehe ich immer aus dem Weg - vor allem, wenn ich selber den Ball habe. Da kriege ich immer Platzangst, wenn ich kurz hoch gucke. Ich gucke immer auf den Ball, das ist wahrscheinlich auch blöd, aber ich gucke den Ball fast immer an und dann kann ich nur kurz hochgucken und dann wirkt er [Gegenspielerin] so nah und ich kriege sofort Platzangst. Und das ist irgendwie immer das Problem und deshalb gehe ich dem Gegenspieler lieber weiter aus dem Weg, wenn ich den Ball habe. Ansonsten bin eher so der Defensivtyp, wenn einer auf mich zukommt mit Ball, dann komme ich da wesentlich besser mit klar, als wenn ich auf jemanden zu gehen soll. Mein Zweikampfverhalten möchte ich verbessern“ (227-236).

Das stabile und positive Selbstkonzept im Bereich Hockey stößt höchstens mal in Zweikampfsituationen auf Grenzen ihres Zutrauens in eigene Fähigkeiten. Diese „Schwachstelle“ versucht Jana auszumerzen, indem sie im Training die Zweikämpfe sucht und auf diese Weise auch positive Erfahrungen macht. Aller-



dings macht sie es von ihrer Stimmungslage (emotionales Selbstwertgefühl) abhängig, ob sie sich diesen ungewissen Leistungssituationen aussetzt.

„Es gibt so Tage, wo es mir einfach total gut geht, da wachse ich auch beim Training über mich hinaus und mache auch mal einen Zweikampf, den ich sonst nie machen würde, mit Absicht. Das liegt eigentlich eher an meiner Verfassung“ (257-260).

Mit ihrer hohen hockeybezogenen Fachkompetenz und ihrem vorhandenen Spielverständnis ist Jana zweifellos eine Führungsspielerin in ihrer Mannschaft. Auch bedingt durch ihre zentrale Spielposition gibt sie ihren Mitspielerinnen häufig Anweisungen. Janas' lautstarke, direkte Art, verbunden mit einer hohen Erfolgs- und Leistungsmotivation, stößt nach ihrem eigenen Empfinden sicherlich nicht immer auf Verständnis, jedoch ist ihr Selbstbewusstsein derart ausgeprägt, dass sich in ihren Augen die Mitspielerinnen eher damit arrangieren müssen als das sie sich selbst verändern müsste – obwohl sie sich durchaus bemüht, nicht zu dominierend aufzutreten.

Jetzt bei den Juniorinnen ist es schon so, dass ich mit die Führungsposition in der Mannschaft habe, aber so klar nicht (...) da ich der Libero bin, habe ich den anderen zu erzählen, wo sie denn jetzt hin müssen. Und irgendwie haben sich die anderen daran gewöhnt, dass ich immer meinen Kommentar abgebe. Irgendwie bin ich eine laute Spielerin, das kommt auch daher, weil ich bin so ein offener Typ, der immer seine Meinung sagt, und wenn mir was nicht passt, dann werden die das schon merken. Ich versuche mich dann zurückzunehmen. Wenn ich spiele und irgendwas gerade nicht so klappt, dann ärgere ich mich und dann kommt es auch mal ein bisschen anders rüber als es eigentlich sollte. Aber das verstehen die dann schon, die haben mich inzwischen schon kennen gelernt (148-159).

Trotz ihrer ausgeprägten Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung besitzt Jana eine recht entspannte Einstellung zu Wettkämpfen und Vergleich. Mit einer realistischen Selbsteinschätzung setzt sie sich Ziele und will sich im Hockey weiter entwickeln. Sie orientiert sich bei der Bewertung von Wettkampfsituationen vornehmlich an ihren eigenen Ansprüchen.

„Beim Sport haben meine Eltern nie etwas von mir erwartet, es war eigentlich immer so, dass ich von mir persönlich was erwarte. Dass ich immer gebe, was ich auch kann und das reicht mir eben. Dass ich mich im Training verbessere. Ich will viel erreichen, aber ich weiß auch, wo meine Grenzen sind und wo es einfach nicht mehr geht“ (246-250).

„Vor Spielen bin ich eigentlich gar nicht aufgereggt oder angespannt. Ich habe auch noch nie - bis auf die Deutsche Zwischenrunde - so ein wichtiges Spiel gehabt. Wir waren vorher schon einmal in der Westdeutschen Endrunde in der Halle, wo es darum ging, wer zu Deutschen Endrunde fahren darf. Und da sind wir dann auch Letzter geworden. Da hatten wir das erste Mal richtig wichtige Spiele, sonst haben wir immer Gegner, die wir schlagen müssen und auch schlagen können. Und da haben wir dann welche, die wir nicht schlagen können. Da muss man versuchen, das Beste daraus zu machen. Als wir jetzt in Rüsselsheim waren zu der Zwischenrunde, waren die meisten ganz aufgereggt, und ich konnte das gar nicht nachvollziehen“ (260-271).

Ihre starke Bindung zum Verein äußert sich auch in einer Übungsleiterintätigkeit bei B-Knaben. Eine andere Sportart kommt für Jana nicht in Frage, obwohl sie als Kind sehr gerne geritten ist und sogar ein eigenes Pony besaß. Im Leben von Jana dominiert eindeutig der Sport und in erster Linie natürlich das Hockeyspiel. Sie ist insgesamt ein stark leistungsorientiertes Mädchen, was sich auch in den hervorragenden schulischen Leistungen niederschlägt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Jana aktiv und erfolgreich in den relevanten Bereichen der Entwicklungsaufgaben agiert. Ihr Alltag wirkt auf der einen Seite stark mädchenorientiert (Schule und Hockeymannschaft), und auf der anderen Seite findet ein Großteil der Freizeit aufgrund der starken Beziehung zum älteren Bruder und ihrem festen Freund mit dem „männlichen Geschlecht“ statt.

Die starke Unterstützung der Familie und die damit vermittelte Anerkennung bieten eine positive soziale Rahmung für ihr Sportspielengagement, ohne dass die alterstypische emotionale Ablösung behindert wird.

Das Leistungsprinzip, verbunden mit ihren selbstgesetzten hohen Ansprüchen, dominiert sowohl ihre Schullaufbahn als auch ihre Hockeykarriere. Als Leistungsträgerin und starke Führungspersönlichkeit scheut sie sich nicht, Verantwortung zu übernehmen und findet eine hierarchische Rangordnung innerhalb der Mannschaft durchaus positiv. Diese Haltung entspricht der familiären Sozialisation (gehobener sozioökonomischer Hintergrund mit hohem Statusdenken, Berufskarriere des Vaters) und ist nicht zuletzt mit der starken Orientierung an ihrem älteren Bruder zu erklären, der in sportlicher Hinsicht einen großen Vorbildcharakter für Jana besitzt. Oder anders gesagt, Jana geht in allen Lebensbereichen (Schule, Freunde, Sport) selbstbewusst den Weg, der ihr zum Teil von zentralen Bezugspersonen vorgelebt wird und an dem sie sich orientieren kann. Zudem erfährt Jana durch ihr Umfeld in ihrer Lebensgestaltung durchweg positive Ermutigung, Unterstützung und Wertschätzung.

## **11.2 Julia – Die Allrounderin**

Die 15-jährige leicht untersetzte Gymnasiastin kommt aus einer „Schwimmer-Familie“ – beide älteren Schwestern (17 und 18 Jahre) und der Vater sind früher geschwommen, während die Mutter noch nie sportlich aktiv war. Mittlerweile haben Julias Geschwister den Schwimmverein verlassen und der Vater geht, statt in die Schwimmhalle, nun regelmäßig in ein Fitness-Studio.

Julias Schwimmkarriere begann bereits im Alter von fünf Jahren; über sieben Jahre hieß es dann drei- bis viermal Training und am Wochenende Wettkämpfe. Mit 12 Jahren bestritt Julia ein einjähriges „Tennis-Intermezzo“, das ihr Spaß gemacht hat, aber den Eltern zu teuer war. Die Ablösung vom Schwimmverein ist auf zwei Faktoren zurückzuführen: zum einen wurde Julia

das Schwimmen langweilig und brachte ihr keinen Spaß mehr und gleichzeitig wurde in der Schule für Basketball geworben. Der jetzige Trainer war auch Lehrer an der Schule und rekrutierte talentierte Mädchen für den äußerst leistungsambitionierten Basketballverein. Zunächst liefen Schwimmen und Basketball noch parallel – nicht zuletzt, weil die Eltern ihre Tochter nicht so schnell vom Schwimmen lassen wollten.

„Zuerst wollten meine Eltern nicht, dass ich aufhöre mit Schwimmen, weil in meiner ganzen Familie wurde geschwommen, und wir waren ziemlich erfolgreich damit und da war es klar, dass mein Vater gesagt hat, willst du nicht doch noch ein bisschen weiter machen (...) Ja, das war nicht so schön für meinen Vater. Meine Schwestern haben auch schon vor längerer Zeit aufgehört, die machen gar keine Sport“ (104-106).

Doch nach und nach favorisierte Julia Basketball und die Eltern haben es letztendlich akzeptiert. Mittlerweile spielt sie seit drei Jahren Basketball und hat dreimal in der Woche Training sowie am Wochenende ein Spiel.

Unterstützend für die Wahl der Mannschaftssportart Basketball war die mehrmalige direkte Ansprache über die Sportlehrerin und die Tatsache, dass bereits viele Mädchen aus ihrer Schule in der Mannschaft waren.

Insbesondere in Abgrenzung zu der vorher betriebenen Individualsportart Schwimmen betont Julia das soziale Miteinander und die Abwechslung des Mannschaftssportes.

„Beim Schwimmen muss man immer vier Bahnen schwimmen oder so und am Wochenende ein Wettkampf, da ist immer so eine stickige Luft in der Halle, da versaut man sich das ganze Wochenende. Und das ist auch ziemlich langweilig, weil man nur etwas für sich macht und nur alleine schwimmt und beim Basketball ist immer etwas anderes (...) da passiert immer etwas anderes, und das ist vielfältig, da kann man mehr Sachen machen. Ich finde das einfach besser, wenn man mit mehreren zusammen spielt, das macht mehr Spaß als alleine“ (69-78).

Julia bezeichnet sich als „Gesellschaftstyp“ - sie unternimmt lieber etwas mit Freunden, als dass sie Fernsehen guckt. In der Freizeit verabredet sie sich mit Mädchen ihrer Basketballmannschaft, aber in erster Linie mit Klassenkameradinnen. Mit denen geht sie dann ins Kino, zum Einkaufen oder im Sommer ins Freibad.

Hauptsächlich ist Julia mit Mädchen zusammen und sie trifft sich bei Freundinnen zu Hause, aber es gibt auch Treffen, wo Jungen dabei sind. Die Freunde aus der Klasse machen fast alle keinen Sport, dementsprechend muss sich Julia zum Teil rechtfertigen, wenn sie am Samstag nicht mit ausgeht, weil sie am nächsten Tag ein Spiel hat.

„Wenn ich sage, ich kann Samstagabend nicht weggehen, weil ich sonntags ein Spiel habe, dann ärgern die sich schon, aber die sind das mittlerweile gewöhnt. Es gibt auch welche, die übertreiben das, die gehen Freitag nicht weg, wenn sie Sonntag ein Spiel haben. Das ist dann sehr extrem. Meine anderen Freunde kommen seltener zu einem Spiel von uns, aber wenn die das dann sehen, finden

die das auch gut, aber ich sage denen immer wieder, wenn mir das Spaß macht und ich komme damit gut klar, dann können die nichts daran machen“ (166-173).

Den gemischten Sportunterricht findet Julia „ganz in Ordnung“ - im Vergleich zu ihren Klassenkameradinnen, von denen die meisten keinen Sport treiben, kann sie ihr Basketball-Können oftmals demonstrieren. Dabei betont sie, dass die Jungen nach anfänglicher Skepsis dann wohl doch gedacht haben, „die spielt ja doch nicht so schlecht“.

„Irgendwie spiele ich da schon anders, weil bei Mädchen ist das ja nicht so, dass die so mit Dribbelkünsten (...) bei Jungenbasketball ist das eben so, dass die durch die Beine dribbeln (...) das machen die total häufig. Wir machen das sehr selten und die Jungen aus unserer Klasse machen das halt auch, und irgendwie passe ich mich da irgendwie ein bisschen an, weil es ist ja nicht so, dass ich das nicht kann, aber wir machen das nicht so häufig“ (189-195).

Dennoch wird deutlich, dass die männliche Spielkultur maßgebend ist, und Julia sich dieser wie selbstverständlich anpasst, um akzeptiert und anerkannt zu werden. Sobald das sichere Terrain des Basketballspiels verlassen wird, zieht sie sich, wie die anderen Mädchen auch, zurück und führt Desinteresse als Grund dafür an. Würden die Jungen sie mit einbeziehen und zum mitspielen auffordern, könnte sich diese Ausgrenzung sicherlich auflösen.

„Bei Fußball schließen sie [die Jungen] uns ein bisschen aus, da wissen sie noch nicht so, aber da interessiere ich mich auch nicht wirklich für, da hole ich mir einen Ball und spiele Basketball alleine. Die anderen Mädchen werden ausgeschlossen, bei Fußball werden die gar nicht gefragt, weil die wissen, dass die Mädchen das nicht wollen, und dann machen die Mädchen eben was für sich und spielen Badminton irgendwo in der Ecke“ (196-201).

Ihre sportbezogene Selbsteinschätzung fällt auch über das Basketballspiel hinaus positiv aus, was sich auch durch die Teilnahme an verschiedenen schulischen Sportveranstaltungen (Laufen, Schwimmen, Basketball) widerspiegelt. Die daraus erhaltene Bestätigung und Anerkennung von der Sportlehrerin oder einem Leichtathletiktrainer, der Julia beispielsweise nach einem Schullaufwettbewerb angesprochen hatte, sind für das Mädchen sehr wichtig und werden im Verlauf des Gesprächs gerne „beiläufig“ erwähnt.

Für Julia besitzen sportliche Erfolge eine sehr hohe Bedeutung, sie bezeichnet sich selbst auch als ehrgeizig, so dass sie die momentane Missstimmung in der Mannschaft stark kritisiert und sich als eine der älteren Spielerinnen selbst in einer Art Führungsrolle sieht.

„Die Deutsche Meisterschaft hier in unserer Halle (...) da hatten wir auch Heimvorteil, und dann haben wir das auch geschafft, und wir waren alle total ‚happy‘ und das war total toll eigentlich. Das möchte ich noch mal erleben, aber das klappt irgendwie nicht, wenn das nicht alle wollen, deswegen wollten wir darüber reden und mal sehen, ob das jetzt klappt“ (145-150).

Allerdings gelingt es ihr in den Spielen nicht unbedingt, dieser Rolle gerecht zu werden und Verantwortung zu übernehmen. Das liegt nach ihrer Meinung vor

allem an ihrer selbstbenannten Schwäche, dass sie bei Misserfolgen sich schnell hängen lässt und „ziemlich schnell eine Flappe“ zieht, wenn etwas nicht klappt.

Mit ihrem leicht forschenden Auftreten versucht sie, ein stärkeres Selbstbewusstsein zu präsentieren als sie tatsächlich besitzt. Ein Indiz dafür ist beispielsweise die Überraschung des Trainers, der es von Julia gar nicht erwartet hätte, dass sie sich zum Interview meldet. Sie sieht sich in einer Rolle als eine Führungsspielerin, die sie nach Ansicht des Trainers gar nicht besitzt.

Die Tendenz zur Überschätzung der eigenen Fähigkeiten ist auch im schulischen Bereich zu beobachten, denn dort kann sie ihre eigenen Ansprüche nicht erfüllen und ist mit ihren „mittelmäßigen“ Leistungen unzufrieden.

Auch ihr äußeres Erscheinungsbild unter dem ästhetisch-attraktiven Aspekt beurteilt Julia sehr negativ. Während sie mit ihrer sportlichen Leistungsfähigkeit ihres Körpers sehr zufrieden ist, wertet sie äußere Merkmale ihres Körpers, die mit „Schönheit“ korrespondieren, sehr ab und bekommt diesbezüglich zudem bestärkende Rückmeldungen von außen.

„Mit meinem Äußeren bin ich nicht zufrieden, ich bin zu dick, das sagen mir auch andere (Eltern), mein Gesicht, meine Nase und meine Ohren finde ich nicht schön“  
(353-354)

Mit Blick auf den längeren Prozess des Sportartenwechsels vom Schwimmen zum Basketball hat Julia einen Schritt in Richtung Ablösung von ihren Eltern vollzogen. Sicherlich war der Weg einerseits von den älteren Schwestern bereits vorgezeichnet, aber auf der anderen Seite ist nicht zu übersehen, dass gerade bei der jüngsten Tochter der Wunsch seitens der Eltern bestand, sie doch noch im Schwimmsport zu halten.

Die Unterstützung der Eltern - insbesondere des Vaters - gilt auch für Julias Basketballaktivitäten. Er ist mittlerweile Basketball-Fan und sieht regelmäßig mit seiner Tochter neben dem obligatorischen Fußball auch alle Basketballsendungen.

Da Julia zum größten Teil Freundinnen außerhalb des Basketballvereins besitzt, die sich wenig oder gar nicht für Julias Sportengagement interessieren, ist von dieser Seite diesbezüglich keine große Unterstützung zu erwarten. Stattdessen ist Julia schon mit Verständnis und Akzeptanz zufrieden.

Der Stellenwert von Basketball in Julias Leben und der damit verbundene Ehrgeiz, sich zu verbessern, sind auch daran abzulesen, dass sie sogar auf Urlaubsreisen mit der Familie verzichtet, um das Basketballtraining nicht zu versäumen und möglicherweise ins Hintertreffen zu geraten.

### 11.3 Sabrina - Die „Social-Spielerin“

Das 15-jährige sehr schlanke Mädchen ist erst seit einem knappen Jahr im Fußballverein. Sie beginnt das Gespräch sofort sehr aufgeschlossen und unbefangen.

Als Kind hat Sabrina fast täglich mit ihrem älteren Bruder und anderen Jungen aus der Nachbarschaft auf dem Hof Fußball gespielt, ohne ernsthaft über den Eintritt in den Fußballverein nachzudenken.

„Aber ich wäre nie auf die Idee gekommen, alleine in den Verein zu gehen (...) ich habe das nur so nebenbei gesehen - nicht so richtig als Hobby. Das war so ein bisschen Spaß. Ich habe gedacht, dass ich zu schlecht dafür bin - ich dachte, die wären alle so gut und wenn die mich dann sehen sagen sie, die brauchen wir so- wieso nicht“ (49-55).

Stattdessen beginnt ihre organisierte Sportbiographie im frühen Grundschulalter mädchentypisch in einem Reitstall. Unterbrochen von einer zweijährigen Pause aufgrund ihrer Diabetes-Erkrankung hört sie schließlich ganz mit dem Reitsport auf, da sie mit den anderen Mädchen nicht klar kommt - „die sind so zickig“.

Danach probiert sie sehr unterschiedliche Sportarten aus, denen sie aber aus verschiedenen Gründen nicht lange treu bleibt. Der Tischtennisverein löst sich nach einem halben Jahr auf, die ersten Volleyball-Versuche enden ebenfalls schnell wegen der schmerzhaften „blauen Arme“, und die Jazzdance-Gruppe bekommt eine neue Leiterin, mit der Sabrina nicht zurecht kommt.

Obwohl sie weiterhin mit ihrem Bruder gewissermaßen auf der Straße Fußball spielt, bedarf der Schritt in den Fußballverein einiger Unterstützung und Ermutigung von „höherer Instanz“.

„Das war bei einem Spiel von meinem Bruder (...) der hatte mal ein Spiel und meine Mutter und ich haben zugeguckt, ich war auch ziemlich neugierig, wie er jetzt spielt. Ja, und dann habe ich auch mal mit dem Ball ein bisschen hin und her geschossen und das hat er [Trainer] wohl gesehen, und dann hat er mich angesprochen, ob ich nicht zum Training kommen will. Ich habe ein bisschen gezögert, aber dann habe ich es mir angeguckt und das gefiel mir dann“ (43-49).

Seit knapp einem Jahr ist Sabrina im Fußballverein und obgleich sie sich (bisher) nicht häufig mit den anderen Mädchen aus der Mannschaft privat trifft, ist das Zusammensein mit ihren Mannschaftskameradinnen für Sabrina ein zentrales Motiv. Besonders hebt sie hervor, dass es innerhalb der Mannschaft keine „Lästereien“ übereinander gibt.

„Ich freue mich einfach auf unsere Mannschaft, weil ich die erstmal mag und (...) mir bringt das irgendwie Spaß mit dem Ball umzugehen (...) Man muss halt gut zusammenspielen, ich weiß auch nicht - habe ich eigentlich noch nie so darüber nachgedacht. Ich weiß nicht, die Woche fängt neu an, und ich freue mich mittwochs aufs Training (...) Training gefällt mir besser, weil die Mannschaft da auch unter sich ist“ (159-168).



In ihrer kurzen Vereinskariere hatte Sabrina bereits zwei Trainer, die in ihren Augen sehr unterschiedliches Training gemacht haben. Zwar würde sie sich auf der einen Seite von dem aktuellen Trainer unter anderem mehr spieltaktische Erklärungen wünschen, aber andererseits mag sie ihren jetzigen Trainer sehr gerne, da man immer mit ihm über alles sprechen kann.

„Ohne Sport finde ich ein Leben ziemlich langweilig, (...) irgendwie hat jeder Mensch schon mal Sport in seinem Leben gemacht und das gehört einfach dazu, und ich kann genauso wenig ohne Sport leben wie ohne Musik. Ich denke, jeder hat irgendwann mal was mit Musik zu tun, und so denke ich, jeder hat mal was mit Sport zu tun, egal was“ (302-306).

Als Wunschsportart neben dem Fußball würde Sabrina gerne wieder mit dem Reitsport beginnen. Ab und zu geht sie auch noch mit einer Freundin reiten, aber aus Zeit- und Finanzgründen kann sie es nicht so häufig machen, wie sie es sich wünscht.

Im Sportunterricht auf dem Gymnasium findet sie, mit Ausnahme von Gerätturnen, eigentlich alle Sportarten gut, so dass sie in der Oberstufe auch Sport als Leistungskurs wählen möchte.

„Die Jungen, die jetzt bei mir in der Klasse Fußball spielen, davon spielen bestimmt 60 % auch hier im Verein, und von daher kennt man sich, und das klappt eigentlich ganz gut. Die sagen jetzt nicht, nur weil man ein Mädchen ist, spiele ich dir den Ball nicht zu - das überhaupt nicht. Wir sind schon eine gute Klassengemeinschaft“ (100-104).

Interessanterweise führt Sabrina ihre gelungene Einbindung in das Fußballspiel im gemischten Sportunterricht in erster Linie zurück auf die funktionierende Gemeinschaft innerhalb des Klassenverbandes. Zudem fühlt sie sich in ihrem Fußballengagement bestätigt, denn die Jungen zeigen Interesse an ihren Spielen und fragen auch nach ihren Fußballergebnissen.

Obwohl sie ihre eigenen sportlichen Fähigkeiten als gut einschätzt, spiegelt sich in den Äußerungen ein zurückgenommenes fußballbezogenes Selbstbild und Selbstbewusstsein wider.

„Meine Freundin, die spielt selber nicht Fußball, aber die macht das dann so, weil ich das auch mache, und das macht ihr auch ein bisschen Spaß, obwohl sie das selber nicht so - ja, was heißt können, ich kann es auch nicht so richtig, aber das macht einfach nur Spaß, und die anderen Mädchen sitzen nur gelangweilt auf der Bank und spielen - wenn noch ein Hallendrittel frei ist - Volleyball oder Basketball“ (107-113).

Ihre fußballbezogene Fachkompetenz sowie ihr Interesse am Fußball außerhalb ihres Vereins sind nicht besonders stark ausgeprägt, obwohl sie hin und wieder mit ihrem Bruder und der Mutter (ihre Eltern sind geschieden) zu Bundesligaspielen fährt. Auch im eigenen Verein guckt sie gerne zu, wenn Leute spielen, die sie nett findet. Dabei macht sie keinen Unterschied zwischen Frauen- und Männerfußball.



„Eigentlich nicht, man sagt, das geht nicht so hart zu [beim Frauenfußball], aber ich denke, das ist dasselbe - ich sehe keinen Unterschied. Das sind dieselben Regeln, die gehen auch mit dem Ball um. Die spielen auf dem ganzen Platz. Also, ich sehe da keinen großen Unterschied. Ich gucke auch beides gleich gerne“ (Z 86-90).

Sabrina schätzt ihre sportlichen Fähigkeiten durchaus positiv ein, besitzt allerdings ein negatives Körperkonzept in Bezug auf ihr äußeres Erscheinungsbild. Das schlanke modebewusste Mädchen fühlt sich zu groß und zu dick und ist außerdem mit ihren Haaren unzufrieden.

„Ich will schon noch mal ein bisschen abnehmen, weil ich in letzter Zeit ziemlich viel esse. Ich will auch nicht mehr wachsen, jetzt bin ich 179 cm - nachher ist mein Mann so klein, und ich gucke über den rüber, nein, jetzt reicht es“ (364-367).

Ihre Freizeit verbringt Sabrina - „wenn man gerade nichts zu tun hat“ - vor dem Fernseher bei Talkshows und verschiedenen Lieblingsserien, die durchaus fest platziert sind in ihrem Alltag. Außerdem geht sie mit ihren Freundinnen gerne Einkaufen und abends mit einer größeren Clique ins Kino oder zum Bowlen.

Sabrinas später Eintritt in den Fußballverein ist vor allem auf mangelndes Zutrauen in ihre fußballbezogenen Fähigkeiten zurückzuführen, obgleich sie seit frühester Kindheit informell gespielt hat. Selbst der Bruder konnte sie nicht überzeugen, erst der zufällige Blick eines Trainers gab schließlich den Anstoß und ermutigte das ansonsten überhaupt nicht schüchterne Mädchen, zum Fußballtraining zu gehen. Als Leitmotiv für ihre Sportspielaktivitäten kristallisiert sich sehr stark die Betonung des sozialen Miteinanders heraus. Dies gilt sowohl für die positive Bewertung der vereinsbezogenen Gruppenstrukturen als auch für die intakte Klassengemeinschaft im Schulsport.

## **12 Typenbildung – „...vom Einzelfall zu allgemeinen Aussagen“**

Die skizzierten Falldarstellungen eröffnen Einsichten in individuelle Entwicklungsprozesse, aber wie gelangt man vom Einzelfall zu allgemeinen Aussagen? Seit Max Webers Arbeiten ist der Königsweg qualitativer Forschungsarbeit in der Typenbildung angesiedelt. Der Typus soll Strukturen eines Gegenstandes generieren, der empirisch in unzähligen Nuancen und Schattierungen existiert. Dabei geht es nicht um eine quasi Durchschnitts-Darstellung, sondern es entsteht der Idealtypus als analytische (Re-)Konstruktion, durch „gedankliche Steigerung bestimmter Elemente der Wirklichkeit“ (Weber, 1904, S. 190). Aus den Einzelfällen wird die enge Vernetzung psychologischer und sozialer Momente herausgearbeitet und die Dialektik von Struktur und prozesshafter Entwicklung eingefangen.

Um die komplexe soziale Realität und Sinnzusammenhänge zu erfassen und sie dann möglichst weitgehend verstehen und erklären zu können, trifft man in vielen qualitativen Studien auf die Typenbildung. Zur Bestimmung von Merkmalen und Charakteristika einer systematischen Typologie muss präzisiert werden, welche Merkmale und Eigenschaften für die Forschungsfrage von primärer Relevanz sind und welche eine sekundäre Bedeutung besitzen.

Die Typenbildung erfordert die systematische Suche nach Zusammenhängen zwischen den Kategorien. Da Typen (rein formal) aus einer Kombination von Merkmalen bestehen, werden zunächst alle Fälle, die einer bestimmten Merkmalskombination zuzuordnen sind, auf weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht, um Wirkungszusammenhänge innerhalb der einzelnen Gruppen bzw. Typen zu untersuchen. Außerdem ist der Vergleich der verschiedenen Gruppen miteinander von Bedeutung, um auf diese Weise übergeordnete Zusammenhänge, die für die Gesamttypologie von Bedeutung sind, zu erfassen. Gerade für die Bildung von Typen sind fallvergleichende und fallkontrastierende Auswertungsschritte unverzichtbar.

Die drei kontrastiven Falldarstellungen der Sportspielerinnen münden in eine Typenbildung, die das Ziel verfolgt, globale Kennlinien zur Identifizierung sportbiographischer Handlungsmuster der Sportspielerinnen zu identifizieren. Allerdings kann diese Einordnung lediglich Tendenzen aufzeigen, denn bei Betrachtung der Befunde zum Verlauf der Sportkarrieren von Mädchen im Sportspiel (Lebensorientierungen, subjektive Relevanz des Sports, sportbezogene Motivkonstellationen, sportive Praxen, Selbstkonzept als Sportlerin, Körperkonzept) zeichnet sich ein Variantenreichtum ab, der auch bei differenzierten Typisierungen der Sportstile von Mädchen unscharfe Ränder hinterlässt. Die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge führt in der Regel zu

einer Reduktion des Merkmalraumes und damit der Gruppen auf wenige Typen (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 260 ff.). Bei der Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten gehören die Fälle auf interne Homogenität und externe Heterogenität hin überprüft.

Das Ziel einer typenbildenden Analyse ist dann erreicht, wenn sinnvolle Muster und Strukturen im untersuchten Handlungsfeld entdeckt und beschrieben wurden. Identifikation und Beschreibung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Zusammenhängen ist die methodisch-technische Basis der Typenbildung. Es wird eine innere Homogenität der Typen und eine externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie angestrebt. Die Kategorien bzw. Merkmale und deren Subkategorien bzw. Ausprägungen, die als zentrale Vergleichsdimensionen für die Fallkontrastierung dienen, müssen stets auf ein übergreifendes theoretisches Dach bezogen werden. Eine qualitative Forschungsstrategie, die dem interpretativen Paradigma verpflichtet ist, berücksichtigt nicht nur anonyme soziale Regeln und Strukturen, sondern ebenso die Relevanzstrukturen und Handlungsintentionen der Subjekte.

Die Typenbildung dieser Studie basiert auf einer interpretativen Inspektion der Daten, die verschiedene Aspekte der körper- und sportbezogenen Orientierungen und sportive Praxen zu plausiblen „Clustern“ verdichten. Da die Entwicklungslinien der einzelnen Sportlerinnen in derart komplexe Wechselwirkungen eingebunden sind, dass eine Typenbildung, die alle Variablen berücksichtigt, zu leeren Abstraktionen führen würde, beschränkt sich diese Darstellung auf relevante Merkmale (Zugang zum Sportspiel; sportbezogene Fähigkeiten, Orientierungen und Einstellungen). Auf diese Weise gelingt es, die detaillierten Falldarstellungen auf ein Abstraktionsniveau zu überführen. Mit der entwickelten Typologie können Vereine und Verantwortliche in der sportbezogenen Jugendarbeit sich mit den vielfältigen weiblichen Sportspielerinnen auseinandersetzen und prüfen, inwieweit sie die Perspektive der Mädchen berücksichtigen und damit die Strategie des Gender Mainstreaming verfolgen.

## **12.1 Typologie der Sportspielerinnen**

### *Die Spezialistin...*

- tritt lebensgeschichtlich früh in den Sportverein ein; der Eintritt ist familiär bedingt oder wird durch Freunde ausgelöst.
- ist stark auf das jeweilige Sportspiel fokussiert mit einer intensiven Bindung zu Mannschaft und Verein.

- misst ihrem Sportspielengagement sowohl im Alltag als auch in der längerfristigen Lebensgestaltung eine herausragende Bedeutung zu.
- ist in der Regel eine athletisch-koordinative Spielerpersönlichkeit mit einem positiven sportbezogenen Selbstbild.
- zeichnet sich durch eine hohe Leistungsbereitschaft und Trainingsdisziplin aus, die sie auch von anderen als mehr oder weniger selbstverständlich einfordert.
- sieht sich nicht als Einzeldarstellerin und ist sich der Abhängigkeit von einem harmonischen Mannschaftsgefüge bewusst.
- ist sehr leistungsorientiert und spielt meist in Auswahlmannschaften oder hat es zumindest in der Vergangenheit getan.

#### *Die Allrounderin...*

- war vorher oder ist noch in anderen Sportarten (auch künstlerisch-kompositorischen Sportarten) im Verein aktiv.
- erklärt den Ausstieg aus den vorangegangenen Individualsportarten mit dem Wunsch, lieber eine Mannschaftssportart zu betreiben.
- gewichtet im Gegensatz zur Spezialistin das positive Mannschaftsklima nicht nur mit Blick auf bessere sportliche Leistungen, sondern sieht die sozialen Beziehungen über den Sport hinaus gestört.
- besitzt eine recht hohe Trainings- und Leistungsbereitschaft, die oftmals auch mit moralischen Gründen gegenüber Mitspielerinnen und Trainer/in begründet wird.
- verfügt über sportliche Fähigkeiten, die auch in anderen Bereichen des Sports als überdurchschnittlich zu bezeichnen sind.
- übt häufig noch eine weitere Sportart im Verein aus oder spielt zumindest mit dem Gedanken.
- misst dem Sport im Allgemeinen eine hohe Bedeutung zu; ihr Sportkonzept ist aber nicht so eng wie das der Spezialistin.

#### *Die „Social“-Spielerin...*

- kommt als Quereinsteigerinnen meist spät zum Sportspiel und war oder ist noch in anderen Sportarten aktiv.
- verfügt über sportliche Fähigkeiten, die in dem jeweiligen Sportspiel im mittleren bis unteren Bereich innerhalb der Mannschaft einzuordnen sind.
- ist eher aus sozialen Gründen zum Sportspiel motiviert; sie wird von den Mitspielerinnen akzeptiert, gehört zum Team und wird ins Spiel einbezogen.
- besitzt eine realistische Selbsteinschätzung ihrer sportlichen Leistung und verfolgt dementsprechend keine ambitionierten Ziele.

- misst dem Sport in ihrem Leben keine übergeordnete Rolle zu, obgleich sie durchaus Trainingsdisziplin und eine gewisse Leistungsbereitschaft mitbringt.
- verfügt über eine wenig ausgeprägte sportbezogene Fachkompetenz.

### *Zusammenfassung*

Die moderne Jugendphase der Sportspielerinnen zeichnet sich durch so genannte Patch-Work-Identitäten aus, die sich bei näherer Betrachtung in sehr vielfältigen und facettenreichen Ausprägungen darstellen. Angesichts der Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen moderner Gesellschaften, die nicht zuletzt mit einer erweiterten weiblichen Geschlechterrolle einhergeht, ist nicht von der typischen Sportspielerin zu sprechen. Aus den Befunden lässt sich auch nicht die typische Hockey-, Basketball-, Handball- oder Fußballspielerin identifizieren, vielmehr sind deutliche interpersonelle Unterschiede innerhalb der einzelnen Sportspiele zu verzeichnen. Es besteht eine stärkere sportspielübergreifende Homogenität und damit eine Heterogenität innerhalb des einzelnen Sportspiels. Daher ist eine generelle Typisierung aller Sportspielerinnen erfolgt, die die Differenzierung und Pluralisierung der Lebenslagen, Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt und für den Variantenreichtum der Lebensstile und Sportstile der Sportspielerinnen sensibilisiert.

Im abschließenden Fazit wird zusammenfassend dargelegt, inwieweit das Sportspielengagement den Entwicklungspotentialen der Mädchen gerecht wird und geprüft, wie der Verein die verschiedenen Gruppen erreichen und längerfristig binden kann.

### 13 Fazit

In den folgenden Ausführungen erfolgt die **Einordnung der Ergebnisse** in die dargelegte **theoretische Rahmenkonzeption**, um die gewonnenen Erkenntnisse und Deutungen auf ihre Relevanz und Tragfähigkeit hinsichtlich der leitenden Fragestellung der Arbeit zu überprüfen. Nach Darlegung von Vorannahmen und den sich daraus ergebenden theoretischen Folgerungen, schließt sich aus der Perspektive einer gelingenden Entwicklung im Sportspiel eine **zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse** an. Im Anschluss werden Problembereiche auf interaktionaler und struktureller Ebene skizziert, die sich begrenzend auf die Entfaltung individueller Potentiale von Mädchen im Rahmen des Sportspielengagements auswirken können. Die daraus resultierenden Konsequenzen für eine geschlechtssensible Vereinsarbeit im Sinne des Gender Mainstreamings werden im abschließenden Ausblick angerissen und sind als Beginn einer weiterführenden anwendungsorientierten Forschungsarbeit zu begreifen.

Das Forschungsinteresse richtete sich auf Grenzüberschreitungen im Bereich des Sports, um vergessene oder ausgeschlossene Potentiale<sup>27</sup> sichtbar zu machen. Es wurden jugendliche Mädchen in den Mannschaftssportarten Fußball, Handball, Basketball und Hockey untersucht – einem Bereich, der traditionell eher mit Männlichkeit assoziiert wird. Aus sportpädagogischer Sicht sind Sportspiele als unaustauschbare Erfahrungsfelder für Heranwachsende anzusehen, die zweifellos einen Beitrag zur körperlichen, personalen und sozialen Entwicklung von Mädchen und Jungen leisten. Die Gelegenheit Spielerfahrungen zu machen und die Spannung eines Spiels zu erleben, eröffnen den Mädchen neben elementaren Bewegungserfahrungen und möglichen Erfolgserlebnissen auch das Erkennen und Ausleben von neuen Seiten ihrer Persönlichkeit.

Theoretische Vorüberlegungen und empirische Befunde lassen darauf schließen, dass insbesondere **adoleszente Mädchen im Sportspiel** oftmals mit **Widerständen und Widersprüchen** konfrontiert sind. In diesem Sinne leistet diese Studie einen Beitrag, die **Veränderungen und Entwicklungsprozesse** im Geschlechterverhältnis und die Widersprüchlichkeiten von weiblichen Jugendlichen unter den gesellschaftlichen Einflüssen im Handlungsfeld Sportspiel darzustellen. Denn die formale Gleichberechtigung bedeutet nicht unbedingt eine

---

<sup>27</sup> In Anlehnung an das Potentiale-Konzept von Roloff und Metz-Göckel (1995, S. 265 f.) sind unter Potentialen „die Anlagen und Begabungen, Fähigkeiten und ausgebildeten Qualifikationen, aber auch die latent gehaltenen, unterdrückten, verschütteten Interessen, die abgeschnittenen Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen bzw. Individuen allgemein“ zu verstehen.

aktive, gestaltende Beteiligung, wie es die Vorstellungen aktiver Identitätsarbeit vermuten lassen. Unter der Prämisse, dass geschlechtstypische Sportspielaffinität nicht auf biologischen Tatsachen beruht und nicht auf unausweichlichen geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozessen, ist das Erkenntnisinteresse der Studie wie folgt zu formulieren:

Inwiefern fördert das Engagement im Handlungsfeld der Sportspiele die weiblichen Entwicklungspotentiale und ermöglicht den jugendlichen Mädchen entwicklungsgerechte Herausforderungen und Neuorientierungen, die zum Aufbau einer stabilen Identität dienen?

Um die Partizipation der weiblichen Jugendlichen im Sportspiel unter der Perspektive einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung zu analysieren, wurde eine heuristische Rahmenkonzeption entwickelt, die, ausgehend von einer **interaktionistischen Entwicklungstheorie**, ergänzt von identitätstheoretischen Ansätzen sowie einer konstruktivistischen Gender-Theorie, das Spannungsfeld von subjektiven Persönlichkeitsfaktoren und objektiven Bedingungen aus Mädchensicht untersucht. Die Verknüpfung theoretischer und empirischer Arbeit brachte ein Analyseraster hervor, das auf die zentralen Lebenswelten der Mädchen verweist und mit den klassischen Entwicklungsaufgaben korrespondiert. Zur Klärung der Forschungsfrage, inwieweit die Sportspielpartizipation dazu beiträgt, individuelle Entwicklungspotentiale zu fördern oder zu hemmen, wurden Bedingungskonstellationen zwischen Merkmalen gelingender Entwicklung und Identitätsfindung im Rahmen des Sportspielengagements bei jugendlichen Mädchen aufgedeckt.

Im Verlauf des zirkulären Forschungsprozesses wurden diesbezüglich **Brüche** und **Ambivalenzen** im Datenmaterial aufgedeckt, die verbunden sind mit Chancen und Risiken für die Entwicklung von Sportspielerinnen. Daher wurden diese Aspekte (Schlüsselkategorien) eingehender betrachtet, um schließlich vor dem sich erweiternden theoretischen Bezugsrahmen analysiert und gedeutet zu werden. Insofern erscheint die Wahl des qualitativen Zugangs gerechtfertigt und fruchtbar für das Forschungsfeld Sportspiel und dem avisierten Erkenntnisinteresse. Denn die dichte Beschreibung von sportbezogenen Lebenswelten verbunden mit der subjektiven Sichtweise und sozialen Konstruktion der (Sport)-Welt führt zu einem besseren Verständnis der Wirklichkeit von jugendlichen Sportspielerinnen und eröffnen zukunftsweisende weibliche Perspektiven auf das Teilhandlungssystem Sportspiel.

Will man nun aus der **subjektzentrierten Forschungsperspektive** die individuellen und strukturellen Voraussetzungen identifizieren, die dazu beitragen können, aus latenten Potentialen verfügbare Kompetenzen werden zu lassen, ist eine Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen im



männlich dominierten Feld der Sportspiele von großer Bedeutung. Aufgrund der nach wie vor geltenden Geschlechterordnung herrscht sowohl gesamtgesellschaftlich als auch im Mikrokosmos Sportspiel ein dichotomes Denken vor, das per se eine **Geschlechterdifferenz** mit sich bringt. Die Gefahr besteht allerdings darin, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern automatisch als biologisch bedingt erklärt werden und somit soziale Faktoren begründen, die eine Geschlechterhierarchie zuungunsten der Mädchen verstärken.

Im Sinne einer interaktionistischen Entwicklungstheorie wurde daher das Handeln der Sportspielerinnen **als ein von Sozialstrukturen geprägtes und dieses soziale Gefüge gleichzeitig reproduzierendes Handeln** analysiert. Es wurden einzelne Praxen in den Blick genommen, um sie auf ihren Anteil an der Herstellung, Fortschreibung und persönlichen Darbietung von Geschlechterpolarität hin zu überprüfen. Zur Aufdeckung von Mechanismen zur sozialen Reproduktion der Geschlechterverhältnisse gehört:

- die Identifizierung von Prozessen, die die Nicht-Entwicklung von Interessen begünstigen und die zur Stereotypisierung und Ausgrenzung führen,
- das Akzeptieren von Differenzierungen zwischen den Mädchen; eine zentrale Voraussetzung, um individuelle Potentiale unabhängig von (neuen) geschlechtsspezifischen Festschreibungen fördern zu können.

Vor diesem Hintergrund ist das weibliche Engagement in den Sportspielen zu betrachten. Hier können Mädchen einerseits in „**Schwierigkeiten**“ bei ihrer **Identitätsfindung** geraten, da sie befürchten, sich vom gesellschaftlich gewünschten Weiblichkeitsideal zu entfernen, aber andererseits eröffnet die Sportspielpartizipation auch **Chancen**, die persönliche Entwicklung **über stereotype Weiblichkeitsstandards hinaus voranzubringen** und die weibliche Geschlechterrolle zu erweitern. Es gilt zu untersuchen, woher diese Weiblichkeitsstandards kommen, wie sie zu überwinden sind und wer helfen kann, die vorhandene Begrenzungen zu überwinden?

Trotz des komplexen Zusammenhangs zwischen Sportspielengagement, Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung konnten aus dem vielschichtigen Bedingungsgeflecht vielfältiger Einflussfaktoren bedeutsame Kennlinien identifiziert werden, die eine optimale Entwicklung der Mädchen ermöglichen, fördern und dazu beitragen, in dem für sie widersprüchlichen Handlungsfeld Sportspiel ein tragfähiges Identitätsmuster zu entwickeln und handlungsfähig zu sein. Jedoch wurden auch hemmende Faktoren herausgearbeitet, die einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung der im Sportspiel engagierten Mädchen entgegen wirken.

Allerdings sind generalisierende Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen vorsichtig zu formulieren, denn ausgehend von dem aktiv gestaltenden Subjekt der interaktionistischen Sozialisationstheorie können keine monokausalen Erklärungsmuster herangezogen werden, denn jedes **Mädchen nimmt äußerlich vergleichbare Situationen unterschiedlich wahr**, verarbeitet es auf ihre Weise und reagiert durch sichtbares Verhalten oder Handeln. Zudem halten sich die Mädchen in unterschiedlichen Lebensbereichen auf, so dass eindeutige Wirkungsnachweise hinsichtlich des Sportspielengagements auf die Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung der Sportspielerinnen nur vorsichtig erfolgen können. Weiterhin muss bei der Interpretation und Deutung berücksichtigt werden, dass es sich um eine querschnittlich angelegte Untersuchung handelt, so dass eindeutige Effekte schwer nachweisbar sind, obgleich durch die retrospektiv angelegten Interviews durchaus individuelle Entwicklungsverläufe (re)konstruiert werden konnten.

### 13.1 Merkmale einer gelingenden weiblichen Sportspielkarriere

Grundsätzlich steigen die Chancen für eine gelingende Entwicklung im Jugendalter in dem Maße, in dem neben **fundamentalen Handlungskompetenzen** personale (**positives Selbstkonzept**) und soziale (**soziale Unterstützung** etc.) Ressourcen verfügbar sind, die Unterstützung versprechen. Für den vorliegenden Forschungskontext bedeutet dies, dass die Entscheidung für das Sportspiel und der Verbleib im jeweiligen Sportspiel zum einen abhängig sind von den sozialen Ressourcen und zum anderen sehr stark von dem bis dahin entwickelten subjektiven Potential, d. h. von ihrem Selbstkonzept, ihren Bedürfnissen und Ängsten sowie von ihren sozialen Gestaltungs- und Verhandlungskonzepten. Idealtypisch für eine positive Entwicklung sind folgende Merkmale anzunehmen, die in einer engen Wechselwirkung zueinander stehen:

- Sie sind in der Lage, sich selbständig und handlungsfähig in ihrer sozialen Umwelt zu bewegen (z. B. das Arrangement unterschiedlicher Lebensbereiche wie Familie, Freundeskreise, Sport).
- Sie sind in soziale Netzwerke eingebunden und verfügen über entsprechende soziale Ressourcen (Verein, Freunde außerhalb des Sports).
- Sie finden Anerkennung in zentralen gesellschaftlichen Rollen (z. B. als Sportspielerinnen).
- Sie besitzen ausreichende Handlungskompetenzen auch in belastenden Situationen (z. B. Schulstress, Konflikte in Familie oder Verein).

Je stärker diese persönlichkeitsrelevanten Faktoren ausgeprägt sind, desto besser können die Mädchen eine stabile Identität ausbilden, da sie sich klarer und weniger bedroht als Einheit wahrnehmen. Dementsprechend authentisch

und situationsadäquat kann das jeweilige Setting erfasst und entsprechend gehandelt werden.

Konkretisiert bedeutet dies für Mädchen im Feld der Sportspiele, dass mit Blick auf die Befunde eine gelingende Entwicklung dann zu erwarten ist, wenn sie ihre weibliche Geschlechtsidentität unbefangen ohne Irritationen entwickeln können. Dazu gehört zweifellos auch die Möglichkeit, im Sportspiel mit den männlich konnotierten Eigenschaften Durchsetzungskraft, Härte, Kampf und Dynamik zu agieren und gleichzeitig als Mädchen mit weiblichen Eigenschaften anerkannt zu werden.

Obgleich sich die Sportspielerinnen nicht zuletzt angesichts der starken Medienpräsenz am männlichen Sportspiel (mehr Tempo und Dynamik) orientieren, heben sie ihre **typischen Spieleigenschaften** (mannschaftsdienliches Zusammenspiel, keine ausgeprägten Einzeldarstellerinnen) hervor und bewerten diese Unterschiede zum Spiel der Männer durchaus positiv. Die positive Bewertung des eigenen Spielverhaltens wird in der Regel von den Trainer/innen unterstützt, so dass die Mädchen in der Lage sind, sich adäquate Ziele zu setzen und ihr Leistungsvermögen realistisch einzuschätzen.

Weiterhin wirkt auf Vereinsebene die Vermittlung von Verhaltensmodellen und sozialen Normen durch Trainer/innen und andere Leitbilder im Verein (z. B. 1. Damen) als Orientierungshilfe über den Sport in andere Lebensbereiche hinaus und unterstützt den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes.

Die Mädchen bekommen zum einen Anerkennung für persönliche Qualitäten, die ihr Selbstbild bestimmen. Sie erzielen Erfolge und steigern ihre Leistungen im Sportspiel, die durch Stärke, Aktivität, Kraft und funktionalen Einsatz des Körpers erbracht werden. Zum anderen erleben sie körperliche Anstrengung und Belastung, die ihnen die Kraft ihres Körpers signalisiert und Vertrauen in den eigenen Körper vermittelt. Auf Grundlage eines stabilen Körperkonzeptes können sich die Mädchen durch Gesten, Haltung und stimmige Bewegungen authentisch darstellen.

Diese Sportlerinnen verfügen in der Regel über ein stabiles Selbstvertrauen und begegnen (sportlichen) Herausforderungen durchweg aufgeschlossen und optimistisch, allerdings ohne ihre eigene Leistungsfähigkeit und ihre sportlichen Kompetenzen zu überschätzen. Sie sind in der Lage, zwischen ihrer Leistung und der eigenen Person zu unterscheiden, denn aufgrund ihres positiven Fähigkeits-Selbstkonzeptes nehmen sie Leistung als etwas Instabiles wahr. Aus einem generell positiven Selbstbild als Sportlerin resultiert ein angemessener Umgang mit Niederlagen und Erfolgen, da die Mädchen ihre Fähigkeiten und Begabungen eher aus einer bereichsspezifischen situativen Perspektive verarbeiten, die mit einer hohen (internalen) Kontrollüberzeugung verbunden ist. Ihr stabiles Selbstvertrauen ist unabhängig von negativen und positiven

Leistungsergebnissen, so dass junge Sportlerinnen in ihrem Selbstbild und ihrer Selbstbewertung nicht zum Opfer ihrer Leistungsschwankungen werden.

Die Beurteilung der erbrachten Leistung durch Mitspielerinnen, Trainer/innen etc. ist vor allem in der Adoleszenz von hoher Relevanz. Und insbesondere in widersprüchlichen Handlungsfeldern, wie es das Sportspiel für Mädchen sein kann, bekommt Wertschätzung und Anerkennung von außenstehenden Bezugspersonen eine enorme Bedeutung.

Grundlegend für die **Identitätsfindung** ist außerdem das Bewusstsein, **von ihrer Mannschaft gebraucht zu werden** und Verantwortung für andere zu übernehmen, und es vermittelt den Mädchen zudem ein Zugehörigkeitsgefühl.

Zwischen den Spielerinnen innerhalb der Mannschaft besteht eine wechselseitige Beziehung. Zum einen beeinflusst die Zugehörigkeit zu einer Mannschaft die Motivation, das Verhalten und die Ziele der Einzelnen, auf der anderen Seite sind die Gemeinschaft und die Mannschaftsleistung abhängig von der Entfaltung des persönlichen Potentials der Spielerinnen. Hier besteht allerdings auch ein hohes **Konfliktpotential**, wenn beispielsweise aufgrund altersbedingter Interessenverschiebungen **nicht alle Spielerinnen mit gleichem Engagement und Einsatz den sportlichen Erfolg anstreben**. Denn in aller Regel kann auf Grund fehlender Alternativen auch auf vorübergehend „unwillige“ Spielerinnen nicht verzichtet werden.

Aus entwicklungstheoretischer Perspektive bleibt festzuhalten, dass Sportspielerinnen innerhalb des Vereins und vor allem in ihrer Mannschaft die identitätsstiftenden Elemente Anerkennung, Zugehörigkeit und Orientierung finden können. Damit sind wesentliche Voraussetzungen für ein zur Interaktion fähiges reflexives Individuum geschaffen, das in der Lage ist, gesellschaftliche Anforderungen und eigene Bedürfnisse zu vereinbaren und auf diese Weise die eigene Identität ständig weiterentwickelt.

Aus den Befunden geht weiterhin hervor, dass die Mädchen mit einem intensiven und leistungsorientierten Sportspielengagement über eine ausgeprägte Gestaltungsfähigkeit ihres Alltags verfügen und in der Lage sind, ihre unterschiedlichen Lebensbereiche aufeinander abzustimmen (Schule, Peer-Group, Familie).

Mädchen mit einem **positiven Selbstkonzept** (z. B. gespeist durch soziale Unterstützung der Peer-Group, hohe sportliche Kompetenz) gelingt es eher, sich gegen **Widerstände von bedeutsamen Bezugspersonen** (Mütter, Freunde) zu behaupten und sich bewusst gegen das typisch weibliche zu entscheiden. Trotz einer negativen „Unterstützung“ durch Eltern erreichen sie eine positive Entwicklungsbilanz hinsichtlich der Gewinnung von Unabhängigkeit von den Eltern.

Unter diesen Voraussetzungen ist zwar nicht von einer vollständigen Auflösung der Gegensätze zwischen den Geschlechtern im Bereich der Sportspiele zu sprechen, jedoch entstehen neue Mischungen von Weiblichkeit und Männlichkeit im Sport, denn trotz der partiellen Orientierung an dem männlichen Spiel verspüren die Mädchen keinen Verlust ihrer Weiblichkeit. Sie erleben und leben ihre Geschlechtsidentität mit traditionell männlich identifizierten Eigenschaften und Fähigkeiten und integrieren diese in ihr Selbstbild, ohne eine Begrenzung in ihren Handlungsspielräumen wahrzunehmen.

Aus interaktionistischer Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit das soziale Umfeld ein Sportspielengagement toleriert oder im besten Fall positiv unterstützt, so dass es den Mädchen gelingt, ihre im Sportspiel ausgelebten Eigenschaften und Verhaltensweisen als selbstverständliches Element in ihre weibliche Identität zu integrieren und ein kohärentes Selbstbild aufzubauen.

Voraussetzung dafür ist eine positive Bewertung und Unterstützung auch von Bezugspersonen außerhalb des Sportspiels. Dazu gehören neben der Familie in erster Linie Freundinnen und Freunde sowie mit leichten Abstrichen die Sozialisationsinstanz Schule (z. B. Sportlehrer/innen) und im weiteren Sinne auch die Medien (z. B. Sportberichterstattung).

Es gilt also, Bedingungen herzustellen, unter denen die Mädchen ihre Potentiale und Stärken entdecken, nutzen und weiter aufbauen können - auch wenn sie nicht in das vorherrschende Bild von Weiblichkeit passen. Schließlich ist mit Blick auf den konstruktivistischen Ansatz der Gender-Theorie „ermunternd“ anzumerken, dass Gender das ist, was wir tun, denn geschlechtsspezifische Normen und Werte werden ständig in Interaktionen vermittelt und verändert.

### 13.2 Wo liegen Problembereiche?

Mit Blick auf die Befunde zum Sportspielengagement von Mädchen sind allerdings auch einige kritische Aspekte anzumerken. Es wird deutlich, dass die **individuell angelegte Vielfältigkeit** durch **suboptimale Förderung**, durch **spezifische Zuschreibungen** oder **hemmende Umwelteinflüsse** (z. B. Mutter) reduziert oder sogar blockiert werden kann. Auf diese Weise werden durch Bestärkung vor allem die Handlungspotentiale und Kompetenzen gefördert, die zum jeweiligen Geschlecht als passend angesehen werden und „geschlechtsfremde“ Potentiale werden durch Geschlechterstereotype latent gehalten.

Insbesondere in der **Adoleszenz** sind alle Heranwachsenden abhängig von der **Bewertung des nahen Umfeldes**. Dies gilt aus identitätstheoretischer

Perspektive ganz besonders für widersprüchliche Handlungsfelder, wie es das Sportspiel für Mädchen ist. Relevante Bezugspersonen aus den Lebensbereichen **Familie**, **Freunde** und **Schule** gehen mit einer bestimmten Erwartungshaltung und spezifischen Zuschreibungen in die Betrachtung der Mädchen, die sich in den männlich geprägten Mannschaftsspielen aufhalten. Wenn das Sportspielengagement nicht uneingeschränkt von der sozialen Umwelt getragen und unterstützt wird, weil die heranwachsenden Mädchen den geschlechtsbezogenen Erwartungen ihres persönlichen Umfeldes (z. B. Familie, Freunde) nicht entsprechen, finden sie keine Anerkennung mehr. Neben den verinnerlichten **Geschlechterstereotypen der Eltern**, die das Sportspielengagement als wenig förderlich für die Entwicklung ihrer Töchter ansehen, hält sich auch das Interesse und damit die **soziale Unterstützung der Freundinnen** außerhalb des Sportspiels in Grenzen.

Der Bereich der **Sportspiele** ist immer noch an **Maßstäben und Prinzipien** ausgerichtet, die traditionell als **männlich etikettiert** gelten (z. B. Trainer-Stereotype, Vorbilder, Medien), diese Tatsache wird von den Mädchen zwar nicht unbedingt als problematisch empfunden, wirkt sich aber subtil auf ihre Entwicklungsprozesse aus. Dementsprechend sind Brüche und Ambivalenzen im Umgang mit den bestehenden Geschlechterverhältnissen im Sportspiel zu beobachten, denn viele Mädchen versuchen das Spielverhalten der Jungen zu übernehmen und passen sich und ihr Spiel dem der Jungen an.

Dies fällt vor allem im Sportunterricht auf, denn hier sind gerade im Bereich der Sportspiele asymmetrische Geschlechterverhältnisse zuungunsten der Mädchen zu beobachten. Für diese Mädchen, die oftmals über ein fragiles Selbstkonzept verfügen, ist diese Anpassung ein probates Mittel, um sich das identitätsstiftende Gefühl von Anerkennung und Zugehörigkeit innerhalb des Klassenverbandes zu „erspielen“. Da im **Schulsport** die weibliche und männliche „Sportspiel-Welt“ unmittelbar aufeinander treffen, findet aufgrund verinnerlichter Geschlechterstereotype allerdings häufig eine **Reproduktion von Gender und Geschlechterverhältnissen** statt, die eher konservative Bedeutungen von Männlichkeit und Weiblichkeit präsentieren und damit den Sportspielerinnen geringe Entwicklungschancen eröffnen.

Aber auch auf der Interaktions-Ebene zwischen **Trainer/in und Spielerinnen** sind **Defizite** zu erkennen, denn mit der Abkehr von traditionellen, konservativen Erziehungsleitbildern (z. B. Disziplin und Gehorsam), erwarten die Mädchen auch im Verein demokratische Orientierungen, die sie aus Schule und Elternhaus gewöhnt sind. **Liberalisierungstendenzen** in anderen Alltagsbereichen der Mädchen passen **nicht zum Führungsstil von Trainer/innen**, die eine Ein- und Unterordnung mit Verweis auf ihr Macht-Monopol fordern.



Die **Mädchen** bevorzugen vorwiegend **Interaktionsstile der Kooperation** und suchen den **sozialen Ausgleich**. Lebensqualität - nicht nur im Bereich des Sports - bedeutet für sie die Aufwertung des Privaten, Sozialen und Kommunikativen. In einem derart ausgerichteten Umfeld können die angebahnten sozialen Kompetenzen Mitbestimmung, Verantwortung und Selbstständigkeit entwickelt werden. Zudem kann mit der Übertragung von Verantwortung ein Beitrag geleistet werden für Selbstwirksamkeitserfahrungen und den Aufbau eines stabilen Selbstkonzepts.

Jugendliche wollen in **Gleichaltrigengruppen** sein und streben **Stabilität im sozialen Bereich** an – in jüngeren Jahren in gleichgeschlechtlichen und in der späteren Jugend stärker in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Berücksichtigt der Verein diese Bedürfnisse? **Strukturelle Rahmenbedingungen** des Vereins wirken diesbezüglich oftmals **kontraproduktiv**, denn das Wettkampfsystem sieht periodisch eine Ein- und Umverteilung der Spielerinnen nach Altersgrenzen vor. Dies hat zur Folge, dass die **sozialen Netze im Sportverein**, die den Jugendlichen auch soziale Unterstützung bieten können, **immer wieder zerrissen** werden. Bedenkt man die Vorstellungen der älteren Jugendlichen hinsichtlich von Freundschaftsbeziehungen, muss festgestellt werden, dass in keinem anderen Lebensbereich noch eine so starke Trennung der Geschlechter herrscht wie im Sport. Neben dem häufigen Wechsel der Gruppen aufgrund der altersgemäßen Einordnung oder einer leistungsbezogenen Verteilung in die 1. und 2. Mannschaft ist insbesondere im Jugendbereich ein **häufiger Wechsel der Übungsleiter/innen** zu verzeichnen.

Wird dem Aufbau von sozialen Kompetenzen im Handlungsfeld Sportspiel nicht ausreichend Beachtung zuteil, erfahren die Mädchen Selbstwirksamkeit und **positive Selbstbewertung lediglich bei sportlichen Erfolgen** und definieren folglich ihr sportbezogenes Selbstkonzept fast ausschließlich in leistungs- und konkurrenzthematischen Situationen. Dies führt unter anderem dazu, dass bei ungewissen Erfolgsaussichten und Niederlagen die Bedeutung „hinuntergespielt“ wird und das Sporttreiben auf die diffuse Kategorie „Spaß“ reduziert wird. Allerdings geht aus den Befunden zweifelsfrei hervor, dass alle Sportspielerinnen sich an leistungsthematischen Situationen orientieren. Sie sind an Wettkämpfen und Training interessiert und bringen sich nach ihren Möglichkeiten ein. Jedoch besteht insbesondere bei **Mädchen mit geringeren sportlichen Kompetenzen** und Fähigkeiten die Gefahr, dass sie sich bei einer negativen Anerkennungs- und Zugehörigkeitsbilanz, die aus mangelnden individuellen sportlichen Erfolgen und Kompetenzen resultiert, aus dem Sportspiel **zurückziehen**.

Zudem sind bei Mädchen, die dem Sportspiel vorwiegend aus sozialen Gründen treu bleiben und daraus das identitätsstiftende Gefühl von



Zugehörigkeit erfahren, Brüche im Selbstkonzept nachzuweisen. Sie ziehen sich auf ihre als weiblich zu etikettierenden Verhaltensweisen und Eigenschaften („Ich bin nicht kräftig genug für Zweikämpfe“) zurück und verschaffen sich auf diese Weise Sicherheit für ihre traditionelle weibliche Geschlechtsidentität. In der Regel sind dies leistungsschwächere Spielerinnen mit generalisierter Inkompetenz im Sportspiel und auch bei geschlechtsfremden Aufgaben außerhalb des Sports.

Weiterhin werden Geschlechterstereotype von Trainer/innen (meist Trainer) transportiert, so dass vorherrschende Weiblichkeitsbilder und Schönheitsideale begrenzend wirken hinsichtlich eines widerspruchsfreien Sportspielengagements.

Obgleich die eigene körperliche Leistungsfähigkeit von allen Sportspielerinnen grundsätzlich positiv eingeschätzt wird, erfolgt vielfach eine deutlich negativere Bewertung des äußeren Erscheinungsbilds (zu viele Muskeln), hier sind die gesellschaftlich vermittelten Schönheitsideale unübersehbar, die auch vom nahen Umfeld (z. B. Eltern) an die Mädchen herangetragen werden. Das hat Auswirkungen auf ihr Körperbild, das eng verbunden ist mit dem Selbstwertgefühl und schließlich in eine gelungene Identitätsfindung mündet.

Des Weiteren fällt negativ auf, dass grundsätzlich **weibliche Identifikationsfiguren fehlen**, denn fast kein Mädchen besitzt Vorbilder aus ihrer Sportart oder kennt überhaupt Sportlerinnen aus den Medien oder dem Verein. In den Befunden spiegelt sich eindeutig die männliche Dominanz in der sportbezogenen Medienpräsentation überaus deutlich wider. Die mangelnde Medienpräsenz von Sportspielerinnen in den Massenmedien, aber auch in den Fachmagazinen<sup>28</sup> ist sicherlich ein weiterer ausschlaggebender Faktor.

Es bleibt zu konstatieren, dass auf institutioneller und struktureller Ebene (z. B. Verein, Schule, Medien) durchaus hemmende Einflüsse nachweisbar sind, die sich je nach biografischen Vorerfahrungen, individuellen Verhaltensdispositionen und sozialen Ressourcen in Reaktionen in Form von Widerstand, Anpassung oder auch Synthese äußern. Dennoch ergeben sich klar zu formulierende Konsequenzen für eine geschlechtssensible Vereinsarbeit mit Sportspielerinnen.

---

<sup>28</sup> Da die Vereine für Berichterstattungen in einem Basketball-Magazin aus dem Mädchen- und Frauenbasketball bezahlen, hat der darüber verärgerte Trainer das bekannte Fachmagazin kurzerhand abbestellt.

### 13.3 Ausblick

Die vorliegenden Befunde sollten in der Vereinsarbeit Berücksichtigung finden, da der Sportverein aufgrund seines hohen Organisationsgrades eine enorme pädagogische und jugendpolitische Bedeutung besitzt. Das Sportspielengagement ist als Moderator für die Auseinandersetzung mit den zentralen Entwicklungsaufgaben von enormer Bedeutung

Mit der wachsenden Beteiligung von Mädchen und Frauen im gesamten Sportsystem und insbesondere in den Sportspielen kann der Sport nicht mehr so einfach seine konservative Rolle hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses aufrechterhalten. Konnte noch in der Vergangenheit die Geschlechtsexklusivität des Sports zugunsten der Jungen und Männer beibehalten werden, indem die aktive Körperkraft und passive körperliche Schwäche der beiden Geschlechter aufgrund ihrer biologischen Disposition als unveränderbar ideologisiert wurden, **gehören Sportspiele mittlerweile fast schon selbstverständlich in den Alltag vieler Mädchen**. In der vorliegenden Studie konnte jedoch aufgezeigt werden, dass die **einfachen Exklusionsmechanismen der Vergangenheit** einem **komplexeren Prozess** gewichen sind, der dazu beiträgt, die konservative Rolle des Sports in Bezug auf traditionelle Geschlechterverhältnisse in vielerlei Hinsicht aufrecht zu erhalten und damit die Entwicklungschancen von Mädchen einschränkt. Diese oftmals subtil ablaufenden Prozesse finden auf unterschiedlichen Ebenen statt und sind den Handelnden im Zuge des Aufwachsens im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit nicht immer bewusst. Dennoch ist die Vielfalt jugendlicher Lebensstile auch im Feld der Sportspiele offensichtlich, denn die Ergebnisse spiegeln ein facettenreiches Bild weiblicher Sportspielbiographien wider.

Es eröffnet Einblicke in die **subjektive Bedeutung** von Erfahrungen der Mädchen im Sportspiel, die dazu führen, dass die (unbewusste) Verarbeitung der Eindrücke in den Geschlechtsbeziehungen Impulse geben, die schließlich ein neues aktives Handeln ermöglichen und die Mädchen stärker als aktive Individuen auch über das Handlungsfeld Sportspiel hinaus sichtbar macht. Auf diese Weise kann beiden Geschlechtern begreifbar gemacht werden, dass die **Realität der Geschlechterverhältnisse auch von ihnen selbst gemacht wird und dementsprechend auch veränderbar ist**.

Für die Sportspielerinnen ist der **Verein** dann ein Garant für ein regelmäßiges Sportengagement, wenn die **mädchenspezifischen Bedürfnisse** und **Erwartungen aufgegriffen** werden.

Es besteht eine hohe Bereitschaft der Mädchen, sich in Formen bürgerlichen Engagements für ihren Verein einzusetzen, wenn **Mitgestaltung** und

**Mitbestimmung** nicht nur ermöglicht, sondern vor allem auch dann, wenn sie zur aktiven **Mitwirkung** ermuntert werden. Die Mädchen sollen ihr sportliches Umfeld ihren altersgemäßen Bedürfnissen entsprechend mitprägen und mitgestalten können, damit sie in „ihrem“ Sportverein Aufgaben, Bedeutung und Beheimatung finden. Sobald sich den Mädchen im Verein derartige Rahmenbedingungen bieten, sind sie auch bereit, **stabile Bindungsstrukturen** aufzubauen und **enge soziale Netzwerke** einzugehen, die den Mädchen als soziale Ressource auch über den Verein hinaus zur Verfügung steht. In diesem Kontext kann nicht von einer nachlassenden Bindungsbereitschaft im Zuge von gesamtgesellschaftlichen Individualisierungstendenzen und zunehmend hedonistisch geprägten Lebensstilen ausgegangen werden. Auf diesem Wege können sich zudem weibliche Identifikationsfiguren innerhalb des Vereins entwickeln, die dem Verein und vor allem der nachwachsenden Mädchen-Generation längerfristig erhalten bleiben.

Jugendliche Sportspielerinnen betreiben ihr Sportspiel fast nie in vereinsungebundenen Kontexten. Während Jungen mit ihren Freunden immer noch auf den „Bolzplatz“ gehen, betreiben Mädchen eher fitnessorientierte Sport- und Bewegungsaktivitäten mit ihren Freundinnen. Die Attraktivität der Sportspiele für Mädchen ist unbestritten, daher liegt zweifellos eine Chance für Vereine darin, auch weniger leistungs- und wettkampforientierte Sportspielgelegenheiten in den vorhandenen Vereinsstrukturen zu etablieren, ohne die ambitionierten Sportspielerinnen darüber zu vergessen.

Mit der wachsenden Beteiligung von Mädchen im Handlungsfeld der Sportspiele stellt sich abschließend die Frage, ob in Zukunft weibliche und männliche Sportspiele nebeneinander existieren. Oder kann es gemeinsame Sportspiele geben, die in unserer Gesellschaft zugrunde liegende Zweigeschlechtlichkeit berücksichtigt? Da die Sportspiele wie bereits erwähnt gewissermaßen ein „männliches Geschlecht“ besitzen, erscheint die Integration in die bestehenden männlichen Strukturen der Sportspiele möglich. Diese könnte allerdings zu Lasten der Mädchen und Frauen gehen, da die Gefahr der Angleichung mit gleichzeitiger Aufgabe weiblicher Anteile besteht.

Vielmehr steht die **Entwicklung eines eigenen Leitbildes für Sportspiele** zur Diskussion, dieses sollte sich zum einen an strukturimmanenten Merkmalen des Sportspiels orientieren und zum anderen alle (potentiellen) Eigenschaften der Spielerinnen berücksichtigen.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Die Sportspiele im Vergleich zu anderen Sportarten
Abb. 2	Verteilung innerhalb der Sportspiele
Abb. 3	Ebenen der Sozialisation
Abb. 4	Bedeutsamkeitseinschätzungen jugendtypischer Entwicklungsaufgaben
Abb. 5	Schulbesuch der 13-Jährigen an ausgewählten Schulen
Abb. 6	Die Sportkarriere als Person-Prozess-Umwelt-Modell
Abb. 7	Modell der hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts
Abb. 8	Triade der fähigkeitsbezogenen Identität
Abb. 9	Ablaufschema des Forschungsprozesses
Abb. 10	Themenkomplexe des Interview-Leitfadens
Abb. 11	Themenkomplexe des Experten-Interviews
Abb. 12	Kategoriensystem

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Variablenmatrix mit Einschätzungsdimensionen
Tab. 2	Motiv-Ranking
Tab. 3	Sportarten-Bewertung
Tab. 4	„Wann fühle ich mich beim Sport erfolgreich?“
Tab. 5	Polaritätsprofil zum Körper-Konzept
Tab. 6	Selbsteinschätzungsprofil zu Persönlichkeitseigenschaften

---

## Literaturverzeichnis

- Abraham, A. (1986). *Identitätsprobleme in der Rhythmischen Sportgymnastik*. Schorndorf: Hofmann.
- Adler, P. & Adler, P. (1994). Observational Technique. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 377-392). Thousand Oaks: Sage.
- Alfermann, D. (1995). Geschlechterunterschiede in Bewegung und Sport: Ergebnisse und Ursachen. *Psychologie und Sport*, 2, 2-14.
- Anderson, W.T. (1997). *The future of the self. Inventing the postmodern person*. New York: Jeremy P. Tarcher.
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baacke, D. (1983, 1994<sup>7</sup>). *Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Baacke, D. (1999<sup>3</sup>). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. Weinheim: Juventa.
- Balog, A. (2001). *Neue Entwicklungen in der soziologischen Theorie: Auf dem Weg zu einem gemeinsamen Verständnis der Grundprobleme*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren*. Schorndorf: Hofmann.
- Baur, J. & Miethling, W.-D. (1991). Die Körperkarriere im Lebenslauf. Zum Körperverhältnis im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11, 165-188.
- Baur, J. & Beck, J. (1999). *Vereinsorganisierter Frauensport*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Baur, J. & Burrmann, U. (2000). *Unerforschtes Land: Jugendsport in ländlichen Regionen*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Beck, U. & Erdmann Ziegler, U. (1997). *Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*. München: Beck.
- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2000). *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Berndt, I. & Menze, A. (1996). Distanz und Nähe - Mädchen treiben ihren eigenen Sport. In D. Kurz, H.-G. Sack & K.-P. Brinkhoff (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen* (S. 361-430). Düsseldorf: Moll.
- Bilden, H. & Diezinger, A. (1993<sup>2</sup>). Historische Konstitution und besondere Gestalt weiblicher Jugend - Mädchen im Blick der Jugendforschung. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung* (S. 201-222). Opladen: Leske und Budrich.
- Bilden, H. (1998). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung - Studienausgabe* (S. 279-301). Weinheim, Basel: Beltz.

- Bona, I. (2001). *Sehnsucht nach Anerkennung? Zur sozialen Entwicklung jugendlicher Leistungssportlerinnen und -sportler*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002<sup>3</sup>). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Brettschneider, W.-D. & Bräutigam, M. (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen*. Frechen: Ritterbach.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit im Sportverein. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Brinkhoff, K.-P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter*. Weinheim, München: Juventa.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brunner, E.J. (1994). Interpretative Auswertung. In G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 197-219). Weinheim: Beltz.
- Büchner, P. (2001). Kindersportkultur und biographische Bildung am Nachmittag. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte* (S.894-908). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: MuK.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Cachay, K. & Hartmann-Tews, I. (Hrsg.). (1998). *Sport und soziale Ungleichheiten*. Stuttgart: Nagelschmid.
- Coleman, J. (1989). The focal theory of adolescence. In K. Hurrelmann & U. Engel (Hrsg.), *The social world of adolescents* (S. 43-56). Berlin: De Gruyter.
- Connell, R. W. (1999). *Der gemachte Mann*. Opladen: Leske und Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2000). *Jugend 2000 - Band 1*. Opladen: Leske und Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2002). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Deutscher Sportbund (2002a). *Bestandserhebung*. Frankfurt: DSB.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.) (2002b). *Eine sport- und gesellschaftspolitische Bilanz*. Frankfurt/Main: Hassmüller.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung - Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietzen, A. (1993). *Soziales Geschlecht*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Diewald, M. (1991). *Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken*. Berlin: Ed. Sigma.
- Döbert, R., Habermas, J. & Nunner-Winkler, G. (1977). *Entwicklung des Ichs*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 11, 318-335.
- Eisenstadt, S.N. (1966). *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Juventa.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe*. Berlin: de Gruyter.
- Epstein, S. (1979). Entwurf einer integrativen Persönlichkeit. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 15-45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E.H. (1966; 1971). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Erikson, E.H. (1974). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Frankfurt/Main: Klett.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). Sozialisation und Geschlecht - Geschlecht in pädagogischen Feldern. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Geschlecht und Erziehung* (S. 86-164). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H. (1997). Unterrichten von Mädchen und Jungen: Koedukation im Sportunterricht. In U. Henkel & G. Pfister (Hrsg.), *Für eine andere Bewegungskultur* (S. 155-174). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungsphase des Jugendalters*. Opladen: Leske und Buderich.
- Ferchhoff, W. & Neubauer, G. (1989). *Jugend und Postmoderne: Analysen und Reflexionen über die Suche nach neuen Lebensorientierungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Ferchhoff, W. (1999<sup>2</sup>). *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ferrara, A. (1998). *Reflective authenticity. Rethinking the project of modernity*. London: Routledge.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für die Selbstkonzept-Forschung. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 129-152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (2000). Selbstkonzept-Forschung in der Retroperspektive und Prospektive. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 7-36). Weinheim: Beltz.
- Flaake, K. & King, V. (1992). Psychosexuelle Entwicklung, Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Frauen. In K. Flaake & V. King (Hrsg.), *Weibliche Adoleszenz - Zur Sozialisation junger Frauen* (S. 13-39). Frankfurt, New York: Campus.
- Flaake, K. & King, V. (Hrsg.). (1998<sup>4</sup>). *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung - Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.



- Flick, U., Kardorff v., E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2000<sup>5</sup>). *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fritzsche, Y. (2000). Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000* (S. 181-219). Opladen: Leske und Budrich.
- Gabler, H. (2002). *Motive im Sport: motivationspsychologische Analysen und empirische Studien*. Schorndorf: Hofmann.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey.
- Gensicke, T. (2002). Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002 - Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus* (S. 139-212). Frankfurt/Main: Fischer.
- Geulen, D. (1981). Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. In J. Matthes (Hrsg.), *Lebenswelt und soziale Probleme* (S. 537-556). Frankfurt/Main: Campus.
- Geulen, D. (1987). Zur Integration von entwicklungspsychologischer Theorie und empirischer Sozialforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 7, 2-25.
- Geulen, D. (1998). Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 21-54). Weinheim, Basel: Beltz.
- Giddens, A. (1997). *Jenseits von Links und Rechts*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gieß-Stüber, P. & Henkel, U. (1992). "Typisch männlich - typisch weiblich" - Geschlecht in der Methodendiskussion. In U. Henkel & S. Kröner (Hrsg.), *Und sie bewegt sich doch! Sportwissenschaftliche Frauenforschung - Bilanz und Perspektiven* (S. 147-177). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Gieß-Stüber, P. (1996). Trainerin: (K)ein Beruf für Frauen? In G. Anders & E. Braun-Laufer (Hrsg.), *Frauen im Leistungssport. Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft* Bd. 7. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Gieß-Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionen Brüche*. Freiburg: Kore.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glorius, S. (1998). *Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen: ein Beitrag zur Ermittlung beeinflussender Faktoren im Kontext des Sportunterrichts*. Hamburg: Kovac.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich - Männlich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hagemann-White, C. (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... . In C. Hagemann-White & M.S. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder* (S. 224-235). Bielefeld: AJZ-Verlag.

- Hagemann-White, C. (1995). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen. In U. Pasero & F. Braun (Hrsg.), *Konstruktion von Geschlecht* (S. 182-198). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Hall, A.M. (1990). How Should We Theorize Gender in the Context of Sport. In M.A. Messner & D.F. Sabo (Hrsg.), *Sport, Men and the Gender Order* (pp. 223-239). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Hartmann-Tews, I. (1993). Das Engagement von Frauen im Sport: eine europäische Perspektive. In K. Petry & W. Tokarski (Hrsg.), *Das Europa des Sports – Sport und Sportpolitik ohne Grenzen* (S. 77-85). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (1998). Entwicklung und Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung im Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 10 (2), 71-85.
- Hartmann-Tews, I. (2000). Forschung in Bewegung: Frauen- und Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In A. Cottmann, B. Kortendiek & U. Schildmann (Hrsg.), *Das undisziplinierte Geschlecht - Frauen und Geschlechterforschung - Einblick und Ausblick* (S. 17-33). Opladen: Leske und Budrich.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (2002a). Frauensport in den Medien. *Forum Wissenschaft*, 2 (19), 19-22.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (2002b). Die Bedeutung der Geschlechterkonstruktion in der Sportberichterstattung. In A. Cottmann, B. Kortendiek & U. Schildmann (Hrsg.), *Mediensport* (S. 125-150). Hohengehren: Schneider.
- Haußer, K. (1998<sup>2</sup>). Identitätsentwicklung - vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 120-148). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Havighurst, R.J. (1972). *Development tasks and education*. New York: Mackay.
- Hecker, G. (1974<sup>2</sup>). *Leistungsentwicklung im Sport*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heim, R. (2002a). *Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport. Eine empirische Studie aus pädagogischer Perspektive*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Heim, R. (2002b). Entwicklung und Perspektiven sportpädagogischer Jugendforschung. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung* (S. 31-51). Hamburg: Czwalina.
- Heinemann, K. (1998<sup>4</sup>). *Einführung in die Soziologie des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Heitmeyer, W. & Hurrelmann, K. (1993<sup>2</sup>). Sozialisations- und handlungstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Helfferich, C. (1994). *Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität*. Opladen: Leske und Budrich.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hopf, C. (2000<sup>5</sup>). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung - Ein Handbuch* (S. 349-360). Hamburg: Rowohlt.

- Hornstein, W. et al. (1975). *Lernen im Jugendalter*. Stuttgart: Klett.
- Horter, P. (2000). "...weil ich ein Mädchen bin!" *Schulsport im Interesse der Mädchen von heute? Untersuchung zum Hintergrund der Einstellung und Motivation von Mädchen in der Frühadolescenz zum Schulsport*. Sankt Augustin: Academia.
- Hurrelmann, K. (1986). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Lebenslage – Lebensalter – Lebenszeit* (S. 11-23). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1993<sup>4</sup>, 2002<sup>8</sup>). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1985, 1997<sup>5</sup>). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2000). *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K., Linssen, R., Albert, M. & Quellenberg, H. (2002). Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002 - Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus* (S. 31-51). Frankfurt/Main: Fischer.
- Internationales Olympisches Komitee (2003). *Equality in sport*. Zugriff am 10. Februar 2003 unter [http://www.olympic.org/uk/organisation/missions/equality\\_uk.asp](http://www.olympic.org/uk/organisation/missions/equality_uk.asp)
- Jensen, S.H. (1976). *Talcott Parsons - Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Keupp, H. (1996). "Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft". In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Türrau (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens* (S. 380-404). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Keupp, H. & Höfer, R. (Hrsg.). (1998). *Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Keupp, H. et al. (1999). *Identitätskonstruktionen - Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Klein, M.-L. (Hrsg.). (1995). *"Karrieren" von Mädchen und Frauen im Sport*. Sankt Augustin: Academia.
- Kleindienst-Cachay, C. (1990). Die vergessenen Frauen - Zum Sportengagement von Mädchen und Frauen aus sozialen Unterschichten. In H. Gabler & U. Goehner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport. Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft* (S. 193-212). Schorndorf: Hofmann.
- Kolb, M. (1996). Streetball als jugendkulturelle Bewegungsform. Hinweise auf einen pädagogischen Umgang mit einem modernen Bewegungsphänomen. *sportunterricht*, 45, 412-422.
- Kolip, P. (1993). *Freundschaften im Jugendalter - Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung*. Weinheim; München: Juventa.

- Kowal, S. & O'Connell, D.C. (2000<sup>5</sup>). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437-447). Hamburg: Rowohlt.
- Krampen, G. (1982). *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2002<sup>5</sup>). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 675-710). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (2000<sup>9</sup>). *Soziologische Dimension der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kröner, S. (1976). *Sport und Geschlecht: eine soziologische Analyse sportlichen Verhaltens in der Freizeit*. Ahrensburg: Czwilina.
- Kröner, S. (Hrsg.). (1993). *Annäherungen an eine andere Bewegungskultur*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kuckartz, U. (1999). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kugelmann, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.
- Kugelmann, C. (1991). Mädchen im Sportunterricht heute - Frauen in Bewegung morgen. *sportpädagogik*, 15 (4), 17-25.
- Kugelmann, C. (1996). *Starke Mädchen - Schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen - der Sportverein und seine Leistungen. Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend*. Düsseldorf: Moll.
- Landweer, H. (1993). Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs- und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender-Unterscheidung. *Feministische Studien*, 11 (2), 34-43.
- Lerner, R.M. & Spanier, G. (1980). *Adolescent development. A life span perspective*. New York: Columbia University Press.
- Lerner, R.M. & Busch-Rossnagel, N.A. (Eds.). (1981). *Individuals as producers of their development. A life-span perspective*. New York: Academica Press.
- Lindemann, G. & Wobbe, T. (Hrsg.). (1994). *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Linssen, R., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2002). Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002 - Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus* (S. 53-90). Frankfurt/Main: Fischer.
- Lorber, J. (1999). *Gender-Paradoxien*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lüsebrink, I. (1997). *Lebenswelten von Kunstturnerinnen. "Und trotzdem macht es Spaß!"*. St. Augustin: Academia.
- Marcia, J.E. (1989). Identity diffusion differentiated. In M.A. Luszcz & T. Nettelbeck (Eds.), *Psychological development across the life-span* (pp. 289-295). North-Holland: Elsevier.

- Marsh, H.W. (1990). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept, An interim test manual and research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Cooperation.
- Marsh, H.W. & Redmayne, R.S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relation to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 43-55.
- Mayring, P. (1996<sup>3</sup>). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Mead, G.H. (1955). *Mind, Self and society*. Chicago, IL.
- Mead, G.H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Menze-Sonneck, A. (1998). *Mädchen und junge Frauen im Sportverein. Sportkarrieren und Fluktuation im Turnen*. Schorndorf: Hofmann.
- Merton, R.K. (1972). Insiders and Outsiders: A Chapter in the Sociology of Knowledge. *American Journal of Sociology*, 78, 9-47.
- Messner, M.A. & Sabo, D.F. (Eds.). (1990). *Sport, men and the gender order*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Messner, M.A. (2002). *Taking the field: women, men and sports*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Metz-Göckel, S. (2000). Spiegelungen und Verwerfungen - Das Geschlecht aus der Sicht der Frauenforschung. In D. Janshen (Hrsg.), *Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung* (S. 25-46). Frankfurt, New York: Campus.
- Meuser, M. (2000). Perspektiven der Soziologie der Männlichkeit, In D. Janshen (Hrsg.), *Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung* (S. 47-78). Frankfurt, New York: Campus.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. (1999). *Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule - Richtlinien und Lehrpläne*. Frechen: Ritterbach.
- Mitscherlich, A. (1963). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. München: Piper.
- Montada, L. (1987<sup>2</sup>). Themen, Traditionen, Trends. In R. Oerter & L. Montada. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1-86). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mrazek, J. (1987). Struktur und Entwicklung des Körperkonzepts im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19 (4), 1-13.
- Mrazek, J. & Hartmann, I. (1989). Selbstkonzept und Körperkonzept. In W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen* (S. 218-230). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Nationales Olympisches Komitee (2001). *Frauen in Gremien*. Zugriff am 26. November 2001 unter [http://www.nok.de/doku/frauen/Gremien\\_zahlen.htm](http://www.nok.de/doku/frauen/Gremien_zahlen.htm)
- Naul, R. et al. (Hrsg.). (1998). *International Council of Sport Science and Physical Education: Physical activity and active lifestyle of children and youth*. Schorndorf: Hofmann.

- Oerter, R. (1987<sup>2</sup>). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (1998<sup>4</sup>). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oerter, R. & Dreher, E. (1998<sup>4</sup>). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 310-395). Weinheim: Beltz.
- Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie: einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der "objektiven Hermeneutik". In S. Aufenager & M. Lenssen (Hrsg.) *Handlung und Sinnstruktur, Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 19-83). München: Juventa.
- Palzkill, B. (1990). *Zwischen Turnschuh und Stöckelschuh. Die Entwicklung lesbischer Identität im Sport*. Bielefeld: AJZ-Verlag.
- Parsons, T. (1966). *Societies – evolutionary and comparative perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pasero, U. (1994). "Geschlechterforschung revisited: konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven". In T. Wobbe & G. Lindemann (Hrsg.), *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede von Geschlecht* (S. 264-296). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Petersen, U. (1989). Motivieren zum Sporttreiben: Überlegungen zur Kurzschlüssigkeit theoriegeleiteter Handlungsempfehlungen an die Praxis. In W. Schmidt (Hrsg.), *Selbst- und Welterfahrung in Spiel und Sport* (S. 147-162). Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.
- Pfister, G. (1983). *Geschlechtsspezifische Sozialisation und Koedukation im Sport*. Berlin: Bartels und Wernitz.
- Pfister, G. (1997). Der Widerspenstigen Zähmung: Körper- und Bewegungskultur von Mädchen in der Adoleszenz. In J. Baur (Hrsg.), *Jugendsport - Sportengagements und Sportkarrieren* (S. 255-280). Aachen: Meyer und Meyer.
- Pfister, G. (1999). *Sport im Lebenszusammenhang von Frauen*. Schorndorf: Hofmann.
- Pfister, G. (2002). Ist Spielen Männersache? In K. Ferger, N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Sportspiele erleben, vermitteln, trainieren* (S. 71-92). Hamburg: Czwalina.
- Preuss-Lausitz, U. (1996). Gender-Patchwork: Fremd- und Selbstbilder der Geschlechter im Umbruch. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter?* (S. 189-206). München: Juventa.
- Roloff, C. & Metz.-Göckel, S. (1995). Unbeschadet des Geschlechts... Das Potentiale-Konzept und Debatten der Frauenforschung. In A. Wetterer (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 263-286). Frankfurt/Main: Campus.
- Rose, L. (1991). *Das Drama des begabten Mädchens. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen*. Weinheim, München: Juventa.
- Rose, L. (1994). Bewegungs- und sportorientierte Mädchensozialarbeit. Zwischenbilanz eines Modellprojekts. In Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen (Hrsg.), *Kein Platzverweis für Frauen - Dokumentation der Fachtagung zur Situation von Frauen im Sport* (S. 105-116). Berlin.



- Saladin, W. (1991). *Kausalattribution von Schülerinnen im Sport: eine empirisch-experimentelle Untersuchung zur Änderung von Attribuitionstendenzen bei einem Selbstkonzept mangelnder Begabung*. Saarbrücken-Scheidt: Dadder.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Schelsky, K.-J. (1957<sup>2</sup>). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf: Diederichs.
- Schmidt, W., Haupt, B. & Süßenbach, J. (2000). Bewegung, Spiel und Sport im Alltag ostdeutscher Kinder. *sportunterricht*, 49, 116-121.
- Schmidt, W. (2002a<sup>2</sup>). *Sportpädagogik des Kindesalters*. Hamburg: Czwilina.
- Schmidt, W. (2002b). *Kindheit und Sport im Ruhrgebiet. Eine repräsentative Untersuchung an sog. Lücke-Kindern* (unveröff. Forschungsbericht). Essen: Universität Essen.
- Schmitz, B. & Wurm, S. (1999). Soziale Beziehungen, aktuelle und habituelle Befindlichkeit in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13 (4), 223-235.
- Schwarzer, R. (1987<sup>2</sup>). *Streß, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwieb, J. (1998). *Spiele des Körpers: Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle*. Hamburg: Czwilina.
- Schwieb, J. & Schauerte, T. (2002). Sport und Massenmedien. In B. Strauß, M. Kolb & M. Lames (Hrsg.), *sport-goes-media.de: zur Medialisierung des Sports* (S. 33-50). Schorndorf: Hofmann.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 3 (3), 407-441.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.
- Sklorz-Weiner, M. (1991). Zur Bedeutung geschlechtsspezifischer Sozialisationsunterschiede für die Entwicklung von Interessen. *Frauenforschung*, 4, 15-21.
- Sonstroem, R. J. (1997). The physical self-system. A mediator of exercise and self-esteem. In R.K. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 3-26). Champaign.
- Spiegel Online (2002, 12. September). *"Ronaldinha" folgt ihrem Mann nach Spanien*. Zugriff am 12. September 2002 unter <http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,213662,00.html>
- Stahr, I. (2000). Frauen-Körper-Identität im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In D. Janshen (Hrsg.), *Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung* (S. 81-105). Frankfurt, New York: Campus.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2002). *Datenreport 2002 - Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Stephan, I. (2000). Gender, Geschlecht und Theorie. In Ch.v. Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender Studien - Eine Einführung* (S. 58-96). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Strauss, A.L. (1998<sup>2</sup>). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.



- 
- Tagesspiegel. (2002). *Tagesspiegel*, 17 872, 2. September 2002.
- Taylor, C. (1995). *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Tenbruck, F. (1962). *Jugend und Gesellschaft*. Freiburg: Olten.
- Thürmer-Rohr, C. (1995). *Denken der Differenz - Feminismus und Postmoderne. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, Band 39, 87-97.
- Tillmann, K.-J. (1999<sup>9</sup>). *Sozialisationstheorien*. Hamburg: Rowohlt.
- Weber, M. (1904). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9 (1), 8-37.
- Wetterer, A. (Hrsg.). (1995). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Whannel, G. (2000). Sport and the media. In L.A. Wenner (Ed.), *Sports studies* (pp. S. 221-232). London: Routledge.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Zugriff am 28. März 2001 unter [http:// qualitative-research.net/fqs](http://qualitative-research.net/fqs).
- Zinnecker, J. (1989). Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozess. In W.-D. Brettschneider & J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-36). Schorndorf: Hofmann.

## Interview-Leitfaden (Mädchen)

### *Einleitung*

Eigene Vorstellung und kurze Einführung in das Thema

Angaben der persönlichen Daten:

Name, Alter, Geschwister, Eltern, Wohnort

### *Sportkarriere*

Erzähle bitte, was du bisher für Sportarten betrieben hast! (Was?, Wann?, Wie lange?, Wo?)

Wie bist du zu der Sportart gekommen?

Wer hat dich darauf gebracht?

Was hat dir an der Sportart gefallen?

Warum hast du aufgehört bzw. bist du ausgetreten?

Wie und wann bist du zum Sportspiel gekommen?

Was findest du an deinem Sportspiel gut?

Wo siehst du deine Stärken? Was möchtest du verbessern?

Siehst du einen Unterschied zwischen dem Sportspiel der Mädchen und dem der Jungen?

Hast du eine/n Lieblingssportler/in oder Mannschaft? Was findest du so gut an ihm/ihr?

Wie oft und wie lange habt ihr Training? Gefällt dir das Training?

Wie findest du die Gestaltung des Trainings? Magst du lieber das Training oder die Spiele?

Bist du regelmäßig beim Training?

Gibt es ein Ziel, was ihr gemeinsam erreichen möchten?

Wie würdest du deine Stellung innerhalb der Mannschaft beurteilen?

Hast du auch Freundinnen innerhalb deiner Mannschaft? Unternehmt ihr außerhalb des Trainings etwas zusammen?

Gibt es einen Sport, den du gerne ausüben würdest? Was gefällt dir an dem Sport so gut? Was hat dich bisher abgehalten?

Welche Sportart würdest du betreiben, wenn es dein Sportspiel nicht mehr geben würde?

Stelle dir bitte vor, wie dein Leben ohne Sport aussehen würde?

Welche Bedeutung hat Sport in deinem Leben?

### *Schulkarriere*

Wo gehst du zur Schule und in welche Klasse? Weißt du schon welche Leistungskurse du wählen möchtest? Wie schätzt du deine schulischen Leistungen ein?

Hast du eine Vorstellung von dem, was du nach der Schule machen möchtest?

Erzähle bitte von deinem Sportunterricht? Was findest du am Schulsport gut? Gibt es etwas, was dir gar nicht gefällt?

Machst du lieber mit den Jungen gemeinsam Sport oder getrennt?

Beschreibe bitte, wie der Sportunterricht mit den Jungen aussieht? Kannst du dich im Sportspiel behaupten, wenn die Jungen mitspielen?

Wie reagieren deine Mitschüler/innen auf deine Erfolge im Sportspiel?

Wie schätzt du deine(n) Sportlehrer/in ein? Wirst du häufig gelobt?

Welche Note hast du in Sport?

### *Freizeit und Freunde*

Beschreibe bitte, wie ein typischer Tag bei der aussieht?

Mit wem verbringst du deine Freizeit? Was machst du am liebsten?

Was sagen deine Freunde zu deinem Sporttreiben?

Schaffst du es immer gut, Training, Schule und Freunde unter einen Hut zu bringen.

Bist du außerhalb von Verein und Schule noch sportlich aktiv?

Hast du schon einmal eine kommerzielle Sportanlage besucht?

Siehst du Sportsendungen im Fernsehen? Was? Wie oft?

Warst du schon mal bei einer Sportveranstaltung als Zuschauer?

Beschreibe bitte deinen Freundeskreis? Hast du eher Mädchen- oder Jungenfreunde?

Wie beurteilst du deine Beziehungen zu gleichaltrigen Mädchen?

Wie beurteilst du dein Verhältnis zu Jungen in deinem Alter?

Hast du einen festen Freund? Wie seid ihr zusammen gekommen? Wie findet er deinen Sport? Kommt er zu euren Spielen?

### *Familie*

Was machen deine Eltern beruflich? Sind sie auch sportlich aktiv?

Treibst du auch mit deinen Eltern oder Geschwistern Sport?

Was sagen deine Eltern bzw. Geschwister zu deinen Sportaktivitäten?

Sprecht ihr innerhalb der Familie über deinen Sport?

Kommen sie zu deinen Spielen?

Wie würdest du die Beziehung zu deinen Eltern einschätzen?

Wenn ihr Meinungsverschiedenheiten habt - wie geht das bei euch vor, worüber gerätst du mit deinen Eltern in Streit? Auf welchem Weg einigt ihr euch wieder?

Kommst du mit deinem Taschengeld aus? Hast du einen Job?  
Wie ist dein Verhältnis zu den Geschwistern?

### *Persönlichkeit*

Bist du mit deinem Aussehen zufrieden? Wenn du an deinem Körper etwas verändern könntest, was würdest du tun?  
Fühlst du dich gesund? Hast du manchmal Kopfschmerzen, Magenprobleme, Schlafschwierigkeiten?  
Rauchst du regelmäßig?  
Wenn du abends weggehst, trinkst du mal Alkohol?  
Hast du das Gefühl, die an dich gestellten Ansprüche zu erfüllen? Von wem oder was fühlst du dich manchmal gestresst?  
Was ärgert dich manchmal?  
Wenn du dir manchmal Sorgen machst, worum geht es da?  
Würdest du dich als zuverlässig bezeichnen?  
In welchen Situationen fällt es dir schwer ehrlich zu sein? Würdest du dich als ehrlich bezeichnen?  
Worüber kannst du dich schnell ärgern? Wirst du oft wütend oder traurig?

Was fällt dir spontan ein, wenn du an folgende Sportarten denkst?

- Rhythmische Sportgymnastik
- Rugby
- Wasserball
- Bogenschießen
- Wellenreiten
- Skilauf (alpin)
- Eiskunstlaufen
- Synchronschwimmen

## **Interview-Leitfaden (Trainer/innen)**

### *Einleitung*

Eigene Vorstellung und kurze Einführung in das Thema

Angaben zur eigenen Person

### *„Trainer-Karriere“*

Erzählen Sie bitte kurz aus Ihrer eigenen sportbezogenen Vergangenheit!

Wie sind Sie zu der Trainer/in-Tätigkeit gekommen?

Seit wann trainieren Sie die Mädchen?

Beschreiben Sie Ihr Verhältnis zu den Spielerinnen?

Haben Sie auch schon Jungen-Mannschaften trainiert? Wenn ja, sehen Sie Unterschiede (ggf. ergänzend: mit Blick auf das Spielverhalten oder den Umgang miteinander)?

Erzählen Sie bitte, was Ihnen an der Arbeit mit den Mädchen gefällt?

Die Mädchen befinden sich ja mitten in der Pubertät, inwieweit wirkt sich das auf ihr Sportspielengagement aus?

Beschreiben Sie eine Konfliktsituation und Ihre Art damit umzugehen!

Fällt es Ihnen schwer, sich in die Sichtweisen und Gedanken der Mädchen hineinzuversetzen?

### *Sportliche Ziele/ Vereinsumfeld*

Beschreiben Sie bitte, welche Ziele Sie mit der Mannschaft verfolgen?

Sprechen Sie mit den Mädchen über diese Zielvorstellungen?

Wie sehen Sie Ihre persönliche Zukunft als Trainer/in?

Ergreifen Sie Maßnahmen, um neue Spielerinnen zu „werben“?

Beschreiben Sie bitte die Einbettung Ihrer Mannschaft in den Vereinsstrukturen (Anbindung zur Damenmannschaft, Nachwuchs aus den jüngeren Altersklassen, Stellenwert im Vergleich zu Jungenmannschaften)!

## Fragebogen zur Selbsteinschätzung

### Ich würde mich als...bezeichnen!

Bitte ordnet euch auf der Skala von 1-5 ein (z. B. aktiv = 1; passiv = 5)!

	1	2	3	4	5	
aktiv						passiv
durchsetzungsfreudig						zurückhaltend
unabhängig						gebunden, abhängig von der Meinung anderer
standfest						labil, wankelmütig
kontaktfreudig						scheu
fürsorglich						das Wohl anderer ist mir egal
tolerant						ignorant, von meiner Meinung/ meinem Tun überzeugt
egoistisch						kümmere mich um andere

### Ich treibe Sport, weil ich...!

Bildet bitte eine Rangfolge eurer Motive (von 1 = wichtigster Grund bis 7 = am wenigsten wichtig)!

Motive	Rang
beim Sport neue Leute kennen lerne	
mich dabei gut entspannen kann	
eine Sportkarriere machen will	
mich gerne bewege	
mit meinen Freunden zusammen bin	
etwas für meinen Körper tue	
Spaß an Training und Wettkämpfen habe	

**Wie schätzt du dich im Vergleich zu anderen Mädchen ein?**

Ordnet euch auf der Skala von 1-5 ein (z. B. 1 = ich bin stark, 5 = ich bin schwach)!

	1	2	3	4	5	
ich habe gute sportliche Fähigkeiten						ich habe keine guten sportlichen Fähigkeiten
ich bin anmutig, zierlich						ich bin plump, schwerfällig
ich bin gelenkig, beweglich						ich bin steif, ungelenk
ich bin fit						ich werde schnell müde
ich bin schnell						ich bin langsam
ich bin stark						ich bin schwach
ich bin mutig						ich bin ängstlich, schüchtern
ich bin zu groß						ich bin zu klein
ich bin zu mager						ich bin zu fett
ich bin mit meinem Äußeren zufrieden						ich bin mit meinem Äußeren unzufrieden

**Ich fühle mich beim Sport erfolgreich, wenn...!**

Bitte ankreuzen!

	Ja	Nein
ich die einzige bin, die das Spiel oder eine bestimmte Sportart kann.		
ich neue Dinge lerne, die mich veranlassen, sie immer wieder zu machen.		
ich etwas besser kann als meine Freunde oder Freundinnen.		
die anderen das nicht so gut können wie ich.		
ich etwas lerne, was mir Spaß bringt.		
andere Fehler machen und ich nicht.		
ich neue Sportarten lerne, für die ich viel geübt habe.		
ich wirklich hart trainiere.		
ich die meisten Punkte oder Tore mache.		
ich die Beste bin.		
ich merke, dass eine neue Fertigkeit, die ich gelernt habe wirklich super klappt.		
wenn ich mein Bestes gebe.		